

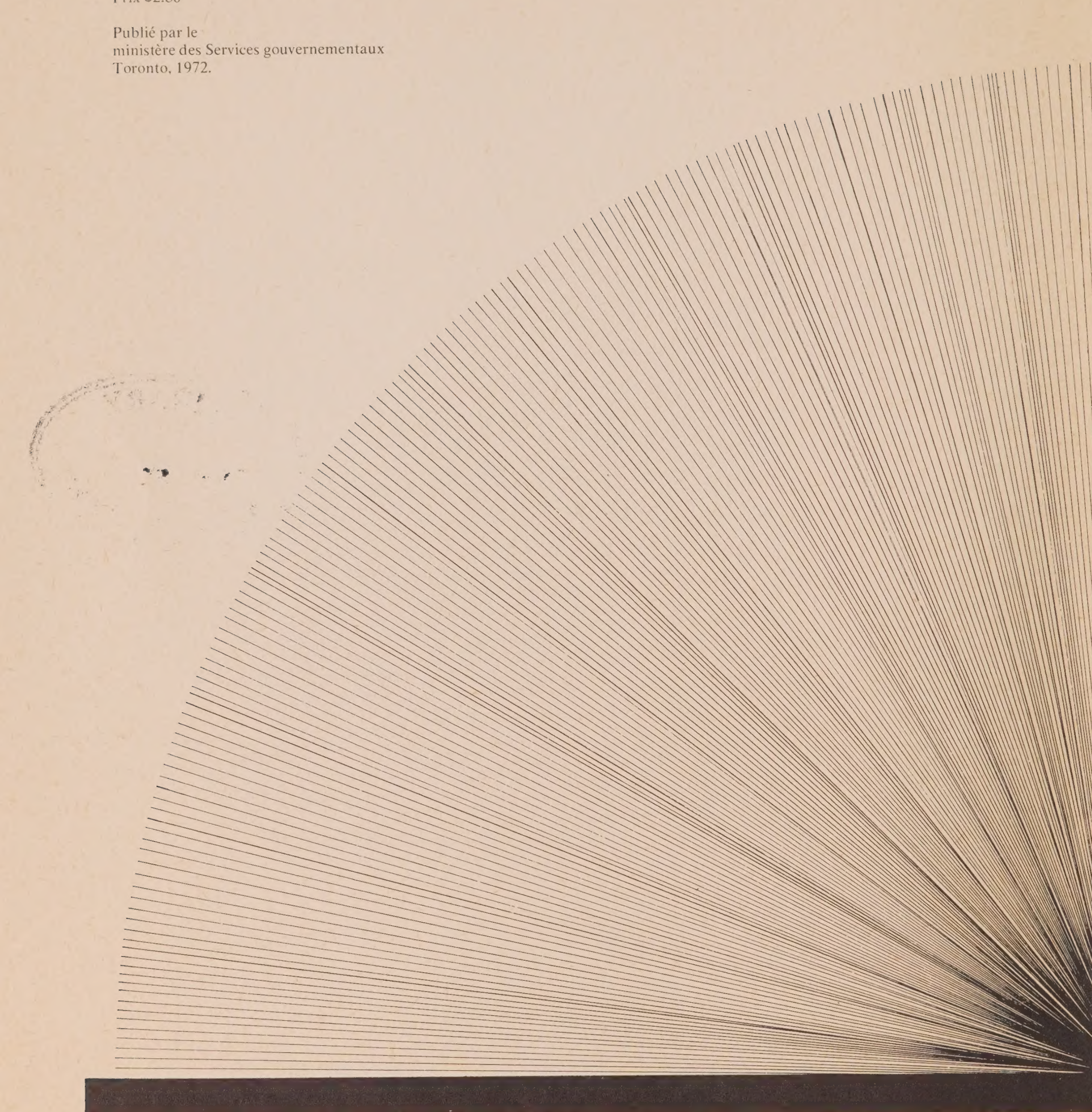
La société s'épanouit

Rapport de la
Commission
sur l'éducation
postsecondaire
en Ontario

Exemplaires disponibles à
la librairie du gouvernement
de l'Ontario, 880, rue Bay,
Toronto (Ontario).

Prix $2.50

Publié par le
ministère des Services gouvernementaux
Toronto, 1972.





La société s'épanouit

Rapport de la
Commission
sur l'éducation
postsecondaire
en Ontario





Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario



le 20 décembre 1972.

L'honorable Jack D. McNie
Ministre des Affaires collégiales et universitaires

Monsieur le ministre,

Les membres de la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario, créée en vertu du décret du conseil n° 1398/69 daté du 10 avril 1969, vous présentent leur rapport final.

Nous attirons votre attention sur les réserves de certains commissaires qui suivent nos recommandations consolidées.

D. O. Davis

David Black | J. M. S. Careless | William Cherry

John J. Deutsch | Reva Gerstein | Laurent Isabelle

Vincent Kelly | J. S. Kirkaldy | William Ladyman

William T. Newnham | Edna Tietze | Douglas T. Wright

D. O. Davis,
Président depuis le 23 février 1972.

Douglas T. Wright,
Président du 15 avril 1969 au 22 février 1972.

Hugh L. Macaulay,
Membre du 15 avril 1969 au 26 février 1971.

Le secrétaire,
B. B. Kymlicka.

Le secrétaire associé,
Harvey L. Dyck.

Mandat

Une Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario est nommée à partir du 15 avril 1969 afin de conseiller le ministre de l'Education et le ministre des Affaires universitaires dans le cadre du mandat suivant:

La Commission devra:

1 Etudier à la lumière des effectifs actuels des universités et des autres secteurs postsecondaires d'éducation en Ontario, une formule capable d'assurer efficacement le développement de l'éducation postsecondaire dans la province au cours de la période allant jusqu'à 1980 et, de façon plus générale, pour la période allant jusqu'à 1990; elle devra parallèlement formuler les recommandations s'y rapportant.

2 S'attacher particulièrement, sans pour cela exclure les autres domaines, à l'étude et aux recommandations portant sur:

* les besoins concernant l'éducation et la culture des étudiants au niveau postsecondaire en Ontario, y compris l'éducation permanente et celle des adultes;
* les préférences des étudiants et la demande au niveau postsecondaire, notamment dans la mesure où elles sont influencées par des facteurs sociaux et économiques, compte tenu de l'évolution possible au niveau de l'éducation primaire et secondaire;
* le nombre des étudiants auxquels s'adressent les différents types d'établissements et de programmes à concevoir;
* le genre, la nature et le rôle des établissements qu'exigent les besoins de la province, en insistant particulièrement sur les établissements qui existent déjà et sur leurs possibilités face à la demande actuelle et future;
* les services susceptibles de répondre aux besoins, y compris les services spécialisés tels que les laboratoires de recherche, les bibliothèques, les ordinateurs, etc;
* la nécessité et la nature des services centralisés ou communs;
* les fonctions et les rapports des divers organismes et institutions que supposent l'administration et le développement de l'éducation postsecondaire;
* les principes qui devraient régir le passage des étudiants d'un établissement à un autre;
* les dépenses, les allocations de revenu et les méthodes de financement propres à l'éducation postsecondaire en Ontario, compte tenu des ressources de la province et l'objectif recherché, à savoir donner à tous les mêmes possibilités.

3 Donner à chaque individu et à chaque organisme intéréssés la possiblité de discuter et de s'exprimer sur les problèmes à la fois généraux et particuliers auxquels donne lieu l'éducation postsecondaire en Ontario. Dans cette optique, la Commission devrait encourager la présentation de mémoires, devrait tenir des séances publiques et publier le résultat des études et des recommandations qui en sont encore au stade préliminaire afin que le public puisse les commenter et en discuter.

Table des matières

Préface vi

Première partie
Prologue au changement

1 Héritage et défis 3

2 Valeurs et orientation 31

Deuxième partie
Orientation du changement

3 Education continue: choix et solutions 43

4 Elargissement de l'éventail 67

5 Bilinguisme et équilibre 89

6 Carrières et éducation 109

Troisième partie
Les outils du changement

7 Structure: coordination et diversité 119

8 Financement: équité et qualité 155

Epilogue 187

Recommandations consolidées 188

Réserves 229

Annexes 231

Préface

Lorsque la Commission a été créée en 1969, elle a reçu le mandat d'élaborer pour l'éducation postsecondaire, des lignes directrices convenant à la société ontarienne de l'avenir. Ce mandat représentait une tâche formidable que venait compliquer le fait que les individus et les groupes intéressés des divers secteurs de l'éducation postsecondaire et des diverses couches de la société considèrent l'éducation dans des perspectives très personnelles et très diversifiées. Le champ d'application du mandat devait en outre englober des aspects aussi variés que les études menant au doctorat en physique nucléaire et le recyclage de la maine-d'oeuvre, les exigences professionnelles des avocats et des infirmières, et les besoins de formation des citoyens usagers des bibliothèques communautaires. La Commission devait donc focaliser son attention sur les gens, et non sur les maisons d'enseignement, quelle qu'ait été l'importance de celles-ci dans la prestation de services d'éducation postsecondaire.

La Commission s'est trouvée à étudier cette question très complexe et de grande envergure au moment où les tendances de l'éducation postsecondaire et la perception de celles-ci évoluaient à une vitesse phénoménale en Ontario. A cet égard, le monde de 1972 semble déjà très loin de celui de 1969. Nous avons dû suivre cette évolution et concevoir un rapport qui serait adapté aux transitions et n'essaierait pas d'immobiliser l'avenir de l'éducation postsecondaire.

Lorsque les membres de la Commission ont reconnu l'envergure de ces problèmes, ils ont été portés à effectuer un examen détaillé et approfondi de leurs valeurs et jugements sur l'éducation actuelle. A la suite de cette

introspection, on a discuté publiquement et ouvertement des fondations mêmes du système postsecondaire et, ultérieurement, la Commission en a fait une réévaluation critique. Enfin, il y a eu unanimité sur un point: l'éducation postsecondaire n'est pas une activité confinée entre les murs des institutions familières d'enseignement et de formation, mais plutôt une force pénétrante et formatrice qui affecte, sur le plan intellectuel, créatif et économique, tous les membres de la société.

Il s'ensuit logiquement que l'éducation postsecondaire doit être considérée comme un besoin de la population — des individus, des groupes et de la communauté entière. Les institutions, les programmes, les manifestations formelles et autres du processus d'apprentissage ne sont pertinents que dans la mesure où ils concernent et impliquent les membres de la société qui les offre.

Les racines du système éducatif actuel de l'Ontario sont profondément enfouies dans une tradition historique remarquable qui date de plus d'un siècle et dont les institutions postsecondaires établies chérissent les valeurs et les principes depuis longtemps. Il est toutefois clair que la société en général ne peut accepter un régime unique d'éducation et que cela ne lui convient pas. A des niveaux différents, on a des aspirations et des exigences différentes, ce qui est particulièrement vrai dans un milieu culturel aussi hétérogène et évoluant aussi rapidement que celui de l'Ontario d'aujourd'hui.

Les tenants du concept étroit de l'éducation postsecondaire soutiennent qu'elle doit être officielle et structurée, qu'elle doit traditionnellement se donner dans des institutions reconnues d'enseignement supérieur. Nombreux sont toutefois ceux qui, aujourd'hui, rejettent cette théorie à cause de son insuffisance. Ils exigent qu'une formation de haute qualité soit mise à la disposition de tous ceux qui peuvent en tirer profit, sous la forme qu'ils le désirent et au moment où ils le souhaitent. Grâce à l'éducation en tant que processus continu qui dure toute une vie, l'individu peut apporter une contribution plus complète à la société et en faire par la même occasion un environnement plus riche et plus satisfaisant à habiter.

Les membres de la Commission ont essayé consciencieusement de comprendre les besoins et les désirs de la population ontarienne. La Commission a fait un effort massif pour recueillir l'opinion des individus de toutes les couches de la société et de toutes les régions de la province. Elle a tenu de longues séances, reçu et examiné un grand nombre de mémoires: elle a effectué toutes sortes d'enquêtes pour identifier les besoins éducationnels de notre société actuelle.

Nous désirons, en présentant ce Rapport, insister sur l'intérêt qu'il porte à la souplesse du système postsecondaire. Nos recommandations constituent un cadre de travail très large pouvant orienter les politiques futures au niveau des institutions et à celui du gouvernement. Nous souhaitons que les politiques soient adaptées aux besoins changeants à mesure que ceux-ci surgissent dans les divers secteurs de la société. Pour remplir ses obligations envers la population ontarienne, le système postsecondaire doit être sensibilisé à ces exigences changeantes et y répondre.

Première partie

Prologue au changement



Chapitre 1 Héritage et défis

Radicalement transformé depuis une vingtaine d'années, l'enseignement postsecondaire en Ontario n'occupait, avant la Seconde Guerre mondiale et immédiatement après celle-ci, qu'une place modeste et respectée dans la conjoncture sociale ontarienne. Concentré surtout parmi une poignée d'universités subventionnées par la province et héritières d'une importante et fière, quoique relativement restreinte, tradition canadienne de haut-savoir, d'éducation et de service communautaire,[1] l'enseignement postsecondaire ne touchait qu'une faible partie de la population et ne taxait que très peu le trésor public. Aujourd'hui, le contraste ne saurait être plus frappant. Imposant, complexe et diversifié, le système postsecondaire actuel englobe une proportion considérable de la jeunesse ontarienne qui étudie dans une grande variété d'institutions dotées d'une myriade de fonctions. Il joue un rôle capital dans la société et consomme une part substantielle des recettes de l'Etat. Nul ne s'étonnera donc qu'après n'y avoir attaché que peu d'attention, le public manifeste à son égard, depuis une quinzaine d'années, un intérêt considérable et une certaine inquiétude et, ce qui lui revient de droit, l'examine attentivement.

radicalement transformé depuis une quinzaine d'années, l'enseignement postsecondaire en Ontario . . .

Ces transformations radicales dans l'envergure et le caractère de l'enseignement postsecondaire ont été façonnées à la suite de poussées démographiques, économiques et culturelles puissantes, quoique souvent insaisissables, et de pressions politiques qui, au cours des années 50 et 60, ont créé une demande de recherches et de services accrus, diversifiés et améliorés en matière d'éducation. Le gouvernement et la société se sont également montrés remarquablement prêts à fournir les ressources humaines et matérielles nécessaires.

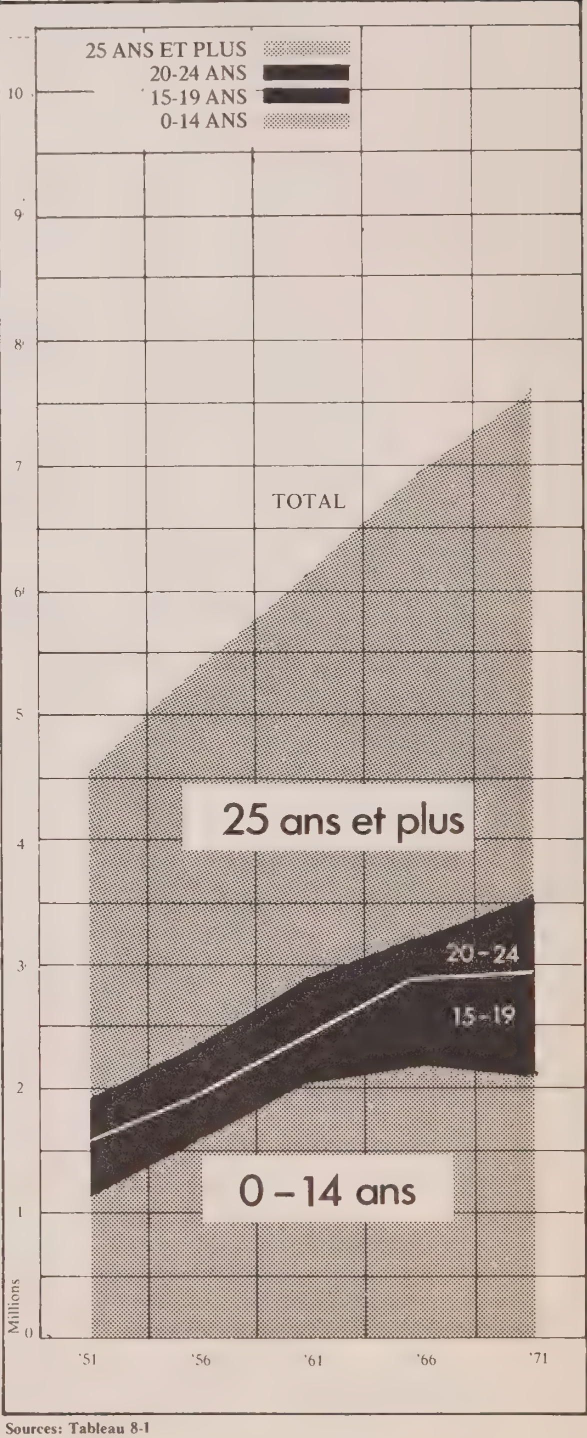
Les raisons purement démographiques de cette poussée éducationnelle sont les plus faciles à circonscrire et à examiner. A la suite de la

[1] Voir W. G. Fleming, *Ontario's Educative Society* , 7 volumes (Toronto: Presses de l'Université de Toronto, 1972), vol. 4, Chap. 3.

Seconde Guerre mondiale, la poussée démographique extraordinaire qu'à connue l'hémisphère occidental dans son ensemble et le volume important de l'immigration provenant à la fois des autres provinces et de l'étranger ont contribué à accroître la population de l'Ontario plus rapidement que celle de presque toute autre société industrialisée. Par exemple, le nombre des 18 ans a presque doublé[2] entre 1951 et 1971. A mesure qu'il progressait lentement d'une couche d'âge à l'autre, ce ballonnement démographique était à la source, entre la fin des années 50 et le milieu des années 60, d'une importante expansion de l'enseignement primaire et secondaire et devenait un élément important de l'augmentation soudaine des inscriptions dans les institutions postsecondaires. Cette augmentation brute de la population pourrait expliquer à elle seule que la population étudiante ait doublé au niveau postsecondaire mais non, ce qui est frappant, que les inscriptions aient sextuplé durant cette période. Des questions troublantes restent posées. Pourquoi une proportion croissante de la population, — surtout de la jeunesse, — choississait-elle, à l'encontre de ses prédécesseurs, de poursuivre sa formation au-delà de la 11[e], de la 12[e] ou de la 13[e] année, durant trois ou quatre autres années? Quelles ont été les pressions, tendances ou préférences nouvelles ou changeantes à l'origine de la poussée de l'institutionnalisation de l'enseignement et qui ont incité un segment plus important de la communauté à consacrer davantage de temps et de ressources à l'éducation officielle et permanente? Il est également crucial de savoir pourquoi les gouvernements ont décidé que l'accès universel à l'enseignement postsecondaire constituait un objectif des plus souhaitables et une dépense publique légitime?

Avec ses dimensions kaléidoscopiques, dont l'industrialisation et l'urbanisation, la modernisation peut être identifiée, parmi les nombreuses forces qui se sont conjuguées pour façonner la conjoncture morale et mentale des années d'après-guerre, comme l'élément stratégique à l'origine de l'expansion frénétique de l'enseignement postsecondaire. La modernisation a entraîné une accélération rapide du rythme des transformations fondamentales de

Figure 1-1
Population de l'Ontario
Population totale et par groupes d'âge



Sources: Tableau 8-1
Tableau 8-2

[2] Voir Figure 1-1.

la structure et de la capacité des économies provinciale et nationale entreprises à la fin du dix-neuvième siècle. Il fallait faire admettre à une population en grande partie rurale, dont l'existence était axée surtout sur les divers produits comestibles et vendables de la terre et de l'eau, le mode de la vie urbaine, et enfermer leur existence dans un contexte fabriqué par l'homme et dans la technologie. Le progrès technique, la complexité de l'administration et l'avènement des communications électroniques exigeaient de nouvelles connaissances, des travailleurs mieux formés et des citoyens mieux informés.

la modernisation peut être identifiée comme l'élément stratégique à l'origine de l'expansion frénétique de l'enseignement postsecondaire . . .

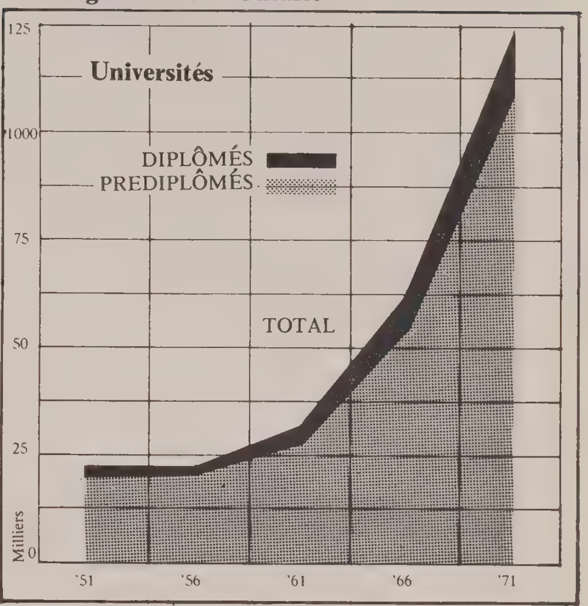
Tous ces progrès ont contribué à accroître la demande d'éducation générale et libérale plus structurée et d'une formation professionnelle ou pratique nouvelle et améliorée à l'intérieur du système public d'éducation. A la suite du passage de l'emploi du secteur agricole à celui de la fabrication, puis à celui des services, des exigences éducationnelles officielles plus sévères et souvent irréalistes devenaient une condition essentielle à l'accès aux nouveaux et même à certains anciens emplois.[3] La croissance économique augmentait concurremment les revenus personnels et permettait aux familles d'instruire leurs enfants et de se passer des revenus que ceux-ci auraient pu gagner. Bref, le fait de considérer une prolongation de l'instruction comme un investissement personnel prudent en vue d'une carrière future dans une économie provinciale en croissance et en voie d'industrialisation rapides, fournissait aux jeunes, aux parents et à de plus en plus d'adultes des raisons plausibles, pratiques et logiques de désirer davantage d'éducation officielle.[4]

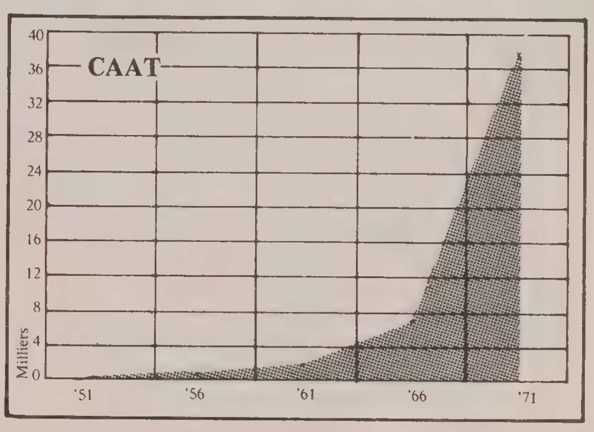
[3] Voir Applied Research Associates, *Certification and Post-Secondary Education.* Etude préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972), Chap. 2.

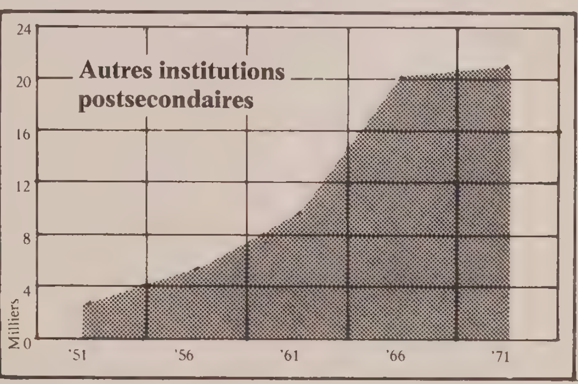
[4] De nombreuses études ont été publiées sur les profits réalisés par les particuliers qui ont investi dans l'éducation; pour une brève revue générale de la question, voir Systems Research Group Inc., *Some Economics of Post-Secondary Education- A Critical Review,* Etude préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972) pages 1 à 54.

Figure 1-2

Inscriptions dans les maisons d'enseignement de l'Ontario







Source: Tableau 8-3

Les gouvernements fédéral et provinciaux ont conclu, à partir d'hypothèses semblables, que l'accès universel à l'enseignement postsecondaire constituait à la fois un investissement légitime et un objectif politique important. Au cours des années 50 et 60 la prémisse majeure de la politique éducationnelle publique était relativement simple, du moins dans ses grandes lignes:le chômage plus important et le retard du produit national brut per capita que connaissait le Canada par rapport aux Etats-Unis étaient dûs en grande partie au retard éducationnel, spécialement au niveau postsecondaire. Cette théorie s'est vue raffermie par la concurrence technique, symbolisée par le spoutnik, des années de guerre froide. Les partisans d'une percée de l'éducation postsecondaire avançaient quand même des arguments plus traditionnels, notamment l'accès plus facile à l'éducation et à la recherche fondamentale, moyens efficaces en vue du progrès social. L'enseignement supérieur était vanté comme un tremplin vers la mobilité sociale et économique, défendu comme un moyen à la fois d'autoréalisation et d'aider la société à mieux connaitre la nature et à se mieux connaître elle-même; il constituait, pour une socété libérale, une preuve de responsabilité civique et était enfin décrit comme une fondation plus large à la base de l'articulation et du raffermissement de la culture canadienne. Les tenants de ces arguments parfois contradictoires partageaient la théorie générale selon laquelle l'éducation postsecondaire constituait virtuellement une panacée aux problèmes personnels des citoyens, de la société et de l'économie. Combinés à l'avènement de la prospérité matérielle en Ontario, ces arguments ont pavé la voie difficile aux discussions de politique et de planification qui ont donné naissance à notre système étendu et diversifié d'éducation postsecondaire.

Jusqu'au début des années 50, le problème du choix n'était pas particulièrement troublant pour un jeune suffisamment ambitieux et favorisé pour considérer la possibilité de poursuivre ses études au-delà du niveau secondaire. A cette époque, l'univers postsecondaire était encore peu étendu, assez homogène sur le plan social, ordonné et compréhensible. Mais en 1951, après que les anciens combattants qui avaient brièvement gonflé les inscriptions eurent obtenu leurs diplômes, environ 27,000 Ontariens seulement, soit 6% des 18 à 24 ans,[5] poursuivaient des études supérieures quelconques. Ils s'inscrivaient à des programmes d'arts et de sciences du premier cycle, ou aux cours professionnels offerts par six universités, ou à un nombre limité de programmes traditionnels d'enseignement professionnel offerts par des écoles d'infirmières, des écoles normales et des collèges agricoles presque tous concentrés dans le sud de l'Ontario.

les tenants de l'accès universel partageaient la théorie générale selon laquelle l'éducation postsecondaire constituait virtuellement une panacée aux problèmes personnels des citoyens, de la société et de l'économie . . .

Vingt ans plus tard, la portée et la diversité des services éducationnels avaient changé radicalement. Le futur étudiant se voit maintenant offrir une variété imposante et ahurissante d'institutions et de programmes dans diverses régions de la province. Le système comporte à la fin de 1971, quatorze universités subventionnées par l'Etat, une université financée par des particuliers, huit écoles normales, un institut polytechnique, vingt-deux collèges des arts appliqués et de technologie (CAAT), quatre collèges de technologie agricole, cinquante-six écoles d'infirmières et plusieurs écoles de métiers.[6] Le système a absorbé au total 67,900 nouveaux étudiants à plein temps ce qui a porté à 182,600 le nombre des étudiants inscrits à plein temps. Les inscriptions représentent au total 20% des 18 à 24 ans mais le nombre des nouveaux inscrits correspond à 52% des jeunes âgés de 19 ans en 1971.

En subventionnant largement l'expansion des établissements existants et la création des nouveaux, en concevant et construisant des institutions totalement différentes[7] et en

[5] Voir Figure 1-2.

[6] Voir Figures 1-3 et 1-4 et Tableaux 1-1 et 1-2.

[7] Sont inclus les collèges communautaires de l'Ontario. Voir Systems Research Group Inc., *The Ontario Colleges of Applied Arts and Technology*, Etude préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972).

consentant une aide financière massive aux étudiants, le gouvernement a joué un rôle capital dans l'expansion qu'a connue le système postsecondaire depuis vingt ans. Ces initiatives et cet appui ont permis à l'Etat de jouer un rôle stratégique dans l'avènement de l'ère nouvelle de l'éducation de la masse dans une société industrielle et postindustrielle. Loin de simplement satisfaire aux caprices du public, il est devenu un des principaux agents de changement en éducation. Il est peut-être plus facile de juger ce que présage ce rôle accru du gouvernement dans le contexte de la structure des politiques des gouvernements, de ses relations avec les institutions et de leur évolution depuis les années 1850. C'est en effet la structure à l'intérieur de laquelle a évolué, depuis 1945, la politique des gouvernements fédéral et provincial dont elle s'est considérablement écartée.

loin de simplement satisfaire aux caprices du public, le gouvernement est devenu un des principaux agents du progrès de l'éducation . . .

Les gouvernements fédéral et provincial avaient relativement négligé le développement de l'enseignement postsecondaire avant le dernier conflit mondial. En vertu de la constitution, l'enseignement à tous les niveaux relève de chaque province; le gouvernement fédéral faisait donc preuve de circonspection et de conservatisme. Il ne consentait aux universités que de faibles subventions à la recherche et ne partageait les coûts que des modestes programmes éducationnels dans des domaines relevant de la compétence conjointe du gouvernement fédéral et des provinces (agriculture et formation professionnelle, par exemple). Les gouvernements provinciaux, eux, faisaient jusqu'à divers degrés preuve d'indifférence en subventionnant les institutions sur une base individuelle et souvent sporadique. Néanmoins, les institutions postsecondaires de l'Ontario dépendaient de plus en plus de l'aide financière provinciale.

L'importance de cette dépendance du gouvernement s'explique par le fait qu'en Ontario la vie intellectuelle a toujours été étroitement liée aux institutions postsecondaires publiques. Nous n'avons pas connu l'éclat des salons et le magnétisme des cercles artistiques privés de l'Europe, l'aristocratie traditionnelle des capitales du vieux monde, les grandes bibliothèques et les grands laboratoires à l'échelle américaine ou européenne, ou les riches fondations privées comme celles qu'a établies la ploutocratie des Etats-Unis. Nous n'avons jamais eu ces grandes universités solides, subventionnées et dirigées par des laiques, indépendantes du régime public, qui ont joué un rôle si important ailleurs. Habitant une région récemment développée, nous ne pouvions vraiment en avoir les moyens; par ailleurs nous n'avons que rarement pris l'habitude d'en créer.

De plus, les églises et leurs ministres ont certes joué un rôle important dans le lancement du mouvement intellectuel au Canada mais ils n'ont pas eu, dans notre communauté aux multiples confessions religieuses, un impact qui pourrait se comparer à la contribution culturelle de l'Eglise catholique dominante en Europe, à celle de l'Eglise anglicane ou presbytérienne de la Grande-Bretagne ou à celle des Puritains de la Nouvelle-Angleterre. Même les collèges privés, subventionnés par les églises, ont vu l'importance de leur rôle diminuer graduellement dans un système presque totalement subventionné par l'Etat. En Ontario l'éducation privée a donc été considérablement éclipsée par celle qu'offraient les institutions d'enseignement supérieur, les universités. Que ce soit un bien ou un mal, les universités ont été les seules institutions qui ont bénéficié si largement de notre confiance dans l'évolution de l'apprentissage et du haut-savoir en Ontario.

en Ontario, la vie intellectuelle a toujours été étroitement reliée aux institutions postsecondaires publiques . . .

Le gouvernement provincial est impliqué dans les affaires universitaires depuis au moins la seconde moitié du siècle dernier, époque où se sont formées certaines caractéristiques fondamentales et durables du système ontarien d'éducation postsecondaire. Les débats et les luttes politiques en faveur de conceptions rivales de la société, qui se reflétaient dans les formes contradictoires de l'organisation et du contrôle des universités, ont

marqué les années conduisant au début du vingtième siècle. Un des différends portait presqu'exclusivement sur la rivalité entre certains collèges confessionnels et l'Université de Toronto. Insistant sur les avantages inhérents à la diversification et à la décentralisation, ceux-ci désiraient leur indépendance et des subventions, tandis que l'Université, elle, se retranchait derrière les économies que permettrait la centralisation et le danger de saupoudrer les fonds publics destinés à l'enseignement supérieur.

Le gouvernement put élaborer un compromis grâce à la Loi de 1887 sur l'Université de Toronto[8] qui reconnaissait le principe de la fédération des universités, permettait aux collèges confessionnels de s'affilier à l'université provinciale tout en conservant une indépendance considérable dans les disciplines classiques, mais en participant au développement conjoint de nouvelles disciplines. Certes ce compromis avant-gardiste entre la centralisation et la décentralisation était en très grande partie viable à l'intérieur de l'université, mais il créait de nouveaux problèmes. Son adoption a coûté près de vingt ans d'étroite surveillance gouvernementale et même d'ingérence politique au chapitre des nominations au corps professoral.

Une nouvelle loi est entrée en vigueur en 1906 et a mis fin à cette époque en établissant un bureau laïque des gouverneurs, qui administrerait les affaires financières de l'Université de Toronto, ainsi qu'un Sénat qui s'occuperait des questions scolaires. Durant cette même période le gouvernement assoyait l'Université de Toronto sur une assise financière solide et permanente en y injectant des fonds publics. Il décidait également d'accorder pour la première fois à d'autres collèges des subventions que ceux-ci pouvaient, au début, consacrer à leurs programmes strictement laïques et, par la suite, dépenser à leur discrétion s'ils acceptaient d'abandonner leurs liens avec les églises. C'est ainsi que deux autres universités, Queen's et Western Ontario, coupaient leurs liens peu avant le début de la Première Guerre mondiale tandis que l'Université McMaster et l'Université d'Ottawa ne posaient le même geste qu'après la Deuxième Guerre mondiale.

[8] S.R.O. 1887, ch. 230.

Figure 1-3

Emplacement des institutions postsecondaires de l'Ontario

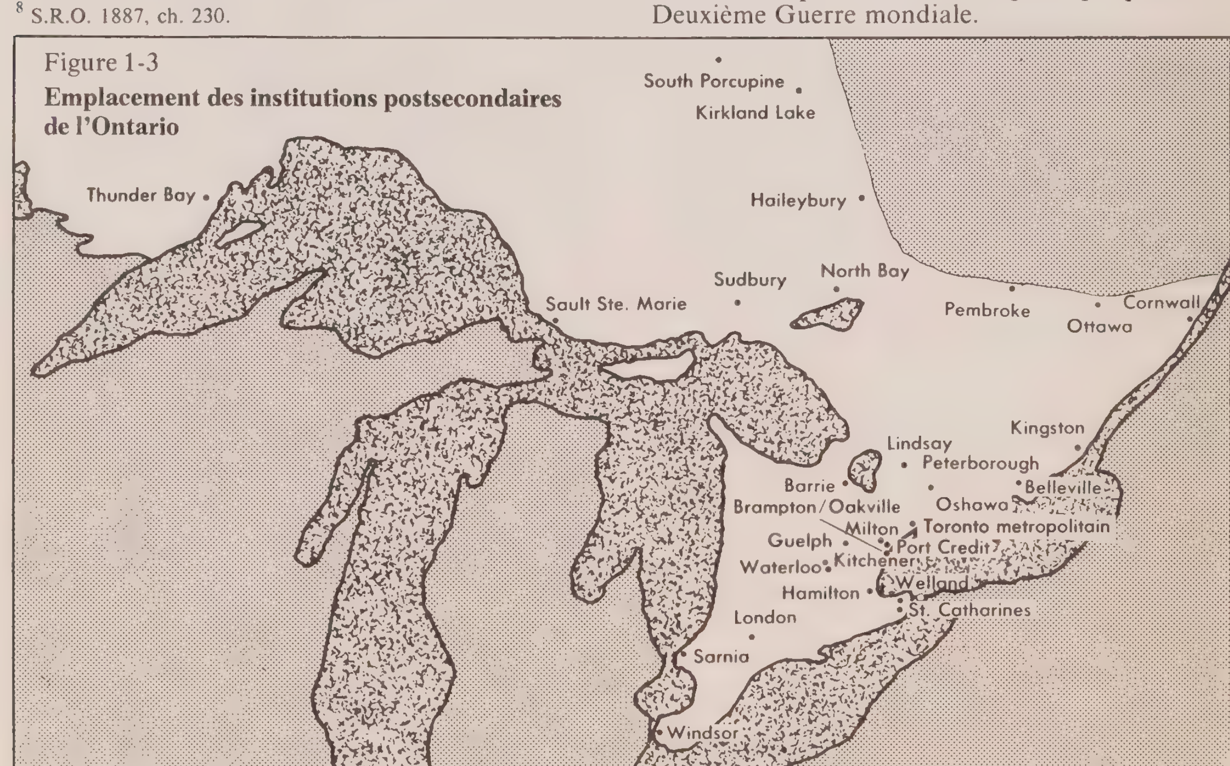


Tableau 1-1 **Emplacement des institutions postsecondaires de l'Ontario**

VILLES	UNIVERSITÉS	COLLÈGES DES ARTS APPLIQUÉS ET DE TECHNOLOGIE	AUTRES INSTITUTIONS POSTSECONDAIRES
Barrie		Collège Georgian	
Belleville		Collège Loyalist	
Brampton-Oakville		Collège Sheridan	
Cornwall		Collège St. Lawrence	
Guelph	Université de Guelph		
Haileybury		Collège Northern	
Hamilton	Université McMaster	Collège Mohawk	
Kingston	Université Queen's Collège militaire royal du Canada	Collège St. Lawrence	
Kirkland Lake		Collège Northern	
Kitchener		Collège Conestoga	
Lindsay		Collège Sir Sandford Fleming	
London	Université Western Ontario	Collège Fanshawe	
Toronto métropolitain	Université de Toronto	Collège George Brown	Collège des beaux-arts de de l'Ontario
	Collège Erindale Collège Scarborough Université York Collège Glendon	Collège Humber Collège Centennial Collège Seneca	Institut polytechnique Ryerson
North Bay	Collège Nipissing (Laurentienne)	Collège Canadore	
Oshawa		Collège Durham	
Ottawa	Université Carleton Université d'Ottawa	Collège Algonquin	
Pembroke		Collège Algonquin	
Peterborough	Université Trent	Collège Sir Sandford Fleming	
Port Credit Milton		Collège Sheridan	
Sarnia		Collège Lambton	
Sault Ste. Marie	Collège Algoma (Université Laurentienne)	Collège Sault	
South Porcupine		Collège Northern	
Sudbury	Université Laurentienne	Collège Cambrian	
Thunder Bay	Université Lakehead	Collège Confederation	
Waterloo	Université de Waterloo Université Waterloo Lutheran		
Welland St. Catharines	Université Brock	Collège Niagara	
Windsor	Université de Windsor	Collège St. Clair	

Source: Horizons (Toronto: ministere des Affaires universitaires de l'Ontario)

Il subsiste encore aujourd'hui un grand nombre des aspects fondamentaux de la politique universitaire de l'Ontario qui remontent à 1914: l'enseignement postsecondaire se donne toujours par le biais d'une variété d'institutions et non par une seule université provinciale; le gouvernement accepte le principe selon lequel il doit éviter de s'immiscer dans la régie interne des institutions; enfin, la province a accepté de financer l'enseignement postsecondaire en subventionnant les institutions laïques.

Objet de controverses publiques et de politiques gouvernementales, l'enseignement postsecondaire passe, après la Première Guerre mondiale, de l'avant-scène aux coulisses où il demeure durant trente ans. Les questions universitaires n'ont été débattues à la législature que quatre fois entre 1917 et 1950, et il n'y a eu de vote en aucune de ces occasions. Les divers premiers ministres en vinrent à traiter sur une base personnelle les relations entre le gouvernement et les universités. A cause de l'indifférence générale du gouvernement à l'égard de l'enseignement supérieur et à cause de la précarité de la conjoncture financière qui a régné durant la majeure partie de cette période, il s'est pris très peu d'initiatives pour créer de nouvelles institutions, accroître les services offerts et en élargir l'accès. Les universités ont malgré tout réussi, entre 1920 et 1945, à assumer la responsabilité majeure de la formation des professions libérales et à doubler les inscriptions.

Durant cette période, le gouvernement provincial a semblé s'accomoder du concept de l'indépendance des universités à condition qu'elle n'entraîne pas de dépenses irraisonnées des fonds publics et que le comportement des institutions et de leurs membres ne suscite pas la controverse dans le grand public ou ne soit la cause d'embarras pour le gouvernement. Cette politique de neutralité a permis au gouvernement de créer un climat de protection où "le concept de l'autonomie universitaire s'est établi plus fermement et a lancé jusqu'à un certain point la tendance qui prévaut de nos jours".[9]

[9] E. E. Stewart, *The Role of the Provincial Government in the Development of the Universities of Ontario 1791-1964*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Toronto, 1970.

Figure 1-4
Emplacement de galeries d'art, de musées et de bibliothèques de l'Ontario



Tableau 1-2 **Emplacement de galaries d'art, de musées et de bibliothèques de l'Ontario**

VILLES	NOMBRE DE GALERIES D'ART	NOMBRE DE MUSÉES	NOMBRE DE BIBLIOTHÈQUES PUBLIQUES
Amherstburg	1	1	
Brampton	1	1	1
Brantford	1	2	3
Chatham	1	1	1
Coburg	1		2
Guelph	1	2	1
Hamilton	2	3	2
Kingston	1	8	1
Kitchener	1	2	1
Kleinburg	1		1
Leamington	1		1
London	2	5	1
Oakville	1	2	1
Oshawa	1	4	1
Ottawa	2	8	3
Owen Sound	1	1	1
Parry Sound	1		2
Sarnia	1		1
St. Catharines	1	2	1
St. Thomas	1	1	1
Stratford	1	2	1
Sudbury	1	1	1
Thunder Bay	2	2	1
Toronto metropolitain	9	18	69
Whitby	1		1
Windsor	1	1	1
Woodstock	1	1	1

Source: Ontario Association of Art Galleries, Le mémoire présenté à la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario, le 15 juin 1972, contient la liste des seuls membres de l'Association.

Source: Ontario's Historic Sites, Museums and Plaques. La liste, compilée par le ministere des Dossiers et Archives publiques pour le ministère du Tourisme et de l'information, contient les noms de plus de 170 musées en Ontario.

Source: Tiré des dossiers du ministere des Affaires collégiales et universitaires. On y trouve une liste des 340 bibliothèques publiques de l'Ontario.

Après 1945, la poussée de la demande imposée au système d'éducation postsecondaire a délogé les gouvernements provincial et fédéral de leur position de réserve; les relations entre les gouvernements et les institutions postsecondaires ont acquis une nouvelle complexité qui découle presque totalement de deux tendances des années 50 et 60 dont la plus importante, l'expansion frénétique et très couteûse de l'enseignement postsecondaire, a été en partie lancée et totalement financée par les gouvernements fédéral et provincial. Vers 1957, les dirigeants politiques, les commentateurs des organes d'information et les porte-parole des institutions partageaient presque tous certaines théories de la valeur sociale de l'accès à l'enseignement postsecondaire qui incitaient le gouvernement provincial à annoncer: "Nous voulons assurer à tous les étudiants qui en ont la capacité que nul ne se verra privé de la possibilité de s'inscrire à l'université et de développer au maximum ses talents".[10] Six ans plus tard, le premier ministre John Robarts engageait son gouvernement dans la voie de la réalisation du même objectif ambitieux:

> Le gouvernement doit créer toutes les chances nécessaires pour assurer à chaque individu la possibilité d'exploiter au maximum son potentiel par le biais de l'éducation et d'employer au mieux ses talents innés. Nous espérons y parvenir par le libre choix et non par la coercition ni l'enrégimentation de nos concitoyens.[11]

Cette promesse d'un accès universel suscitait une nouvelle question: Accès pour qui et à quoi? . . .

Cette promesse d'un accès universel à l'enseignement postsecondaire pour ceux qui étaient disposés à en tirer profit et en étaient capables suscitait une nouvelle question grave: Accès pour qui et à quoi? Les programmes prédiplômés traditionnels pouvaient-ils répondre à eux seuls aux besoins d'une société qui se précipitait vers un modernisme ambivalent? L'immensité physique et les disparités régionales de la province aggravaient le problème. La province se compose de deux régions distinctes sur le plan démographique et économique. Le sud de l'Ontario, où vivent, surtout dans des agglomérations urbaines, la majorité des habitants de la province, demeure le centre de l'agriculture, de la fabrication, des activités commerciales et des services secondaires. Par contre, le nord de l'Ontario compte plus de 80% de la superficie de la province, mais environ 11% seulement de sa population, et se compose de diverses zones de colonisation à des stades différents de développement économique.[12] Les grandes distances, une population éparpillée et aux origines ethniques différentes et un climat souvent rigoureux comptent au nombre des problèmes que doit affronter cette région dont l'économie dépend surtout de l'exploitation des richesses naturelles: mines, forêts, pâte et papier. L'éloignement et la dispersion de ses unités de production, de même que la nature souvent non sédentaire de ses communautés constituent un défi permanent au chapitre de la prestation de services publics de tous genres, y compris ceux de l'enseignement postsecondaire.

Le gouvernement provincial a répondu à ces divers défis d'une manière plutôt désorganisée en accélérant l'expansion de l'éducation supérieure dans presque toutes les disciplines à mesure que le progrès social et que les nouvelles vogues culturelles suscitaient un besoin de connaissances nouvelles que seuls pouvaient conférer des programmes onéreux aux niveaux supérieurs. A mesure que les nouvelles couches de la société se laissaient attirer par l'enseignement postsecondaire et que l'industrie et la technologie commençaient à susciter des besoins de compétences supérieures, le gouvernement multipliait le nombre de places d'étudiants dans les universités existantes, accordait une charte à de nouvelles universités, dont deux dans le nord de l'Ontario, et fondait vingt collèges des arts appliqués et de technologie (CAAT) dont quelques-uns furent créés à partir d'instituts de technologie déjà existants.[13] Le Comité d'étude de

[10] J. N. Allen, *Débats de la législature de l'Ontario,* 25 février 1959, p. 611.

[11] John P. Robarts, *Débats de la législature de l'Ontario,* 23 février 1965, p. 725.

[12] Voir Figure 1-5.

[13] Voir *Systems Research Group, The Ontario Colleges of Applied Arts and Technology.*

la 13e année précisait clairement en 1964 la raison à l'origine de la création de ces importantes institutions:

> ... nous devons créer un nouveau type d'institutions qui offrira, dans l'intérêt des étudiants à qui un cours universitaire ne convient pas, une formation que les universités ne peuvent, de par leur nature, offrir. La création des instituts de technologie et des écoles de métiers constitue heureusement un point de départ; ces institutions sont cependant encore trop peu nombreuses et la palette des disciplines qu'elles offrent est trop étroite pour satisfaire aux besoins de notre économie en pleine croissance et des talents de notre jeunesse. Le Comité recommande donc la création de collèges communautaires qui offriront un nouveau choix de programmes.[14]

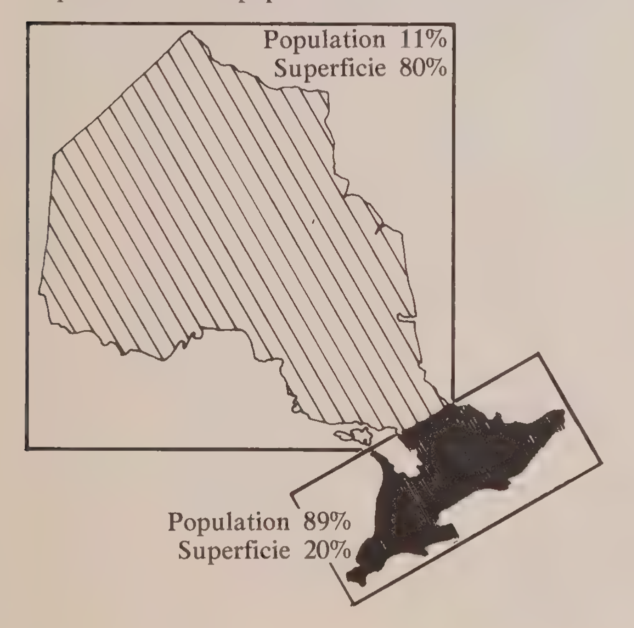
Entrées en scène après 1966, ces nouvelles institutions n'étaient pas des collèges

[14] *Rapport du Comité d'étude de la 13e année, 1964,* présenté à l'hon. Wm. G. Davis, ministre de l'Education, le 26 juin 1964.

Figure 1-5

Nord et sud de l'Ontario

Superficie relative population



communautaires de type américain, c'est-à-dire des "cribles" ou des "tremplins d'accès" aux universités, mais bien d'authentiques institutions de rechange dotées de fonctions différentes de celles des universités, accessibles à une vaste clientèle et étroitement liées à leur communauté. Déjà plongé dans le domaine de l'enseignement postsecondaire, le gouvernement provincial s'y engage à fond par ces nouvelles initiatives éducationnelles et par l'engagement d'importantes sommes additionnelles des fonds publics.

Le gouvernement fédéral s'est engagé massivement et pour la première fois dans le domaine de l'enseignement postsecondaire, ce qui a constitué une autre importante étape de la transformation du contexte où devaient évoluer les relations entre le gouvernement et le secteur de l'éducation postsecondaire. Déclenché par la Deuxième Guerre mondiale, qui a élargi l'opinion qu'avait le gouvernement de ses responsabilités nationales et a augmenté sa confiance en sa capacité de s'en acquitter, ce changement devait marquer profondément l'expansion de l'enseignement postsecondaire et demeure encore, quoique sous une nouvelle forme, un facteur puissant.

après 1945, le gouvernement fédéral s'est engagé massivement et pour la première fois dans le domaine de l'éducation postsecondaire . . .

Depuis 1945, de nombreuses questions d'intérêt national ont stimulé les initiatives fédérales dans le domaine de l'éducation postsecondaire. Le premier de ces facteurs a été le retour au Canada des anciens combattants dont le gouvernement entreprit de financer la formation postsecondaire dans le cadre d'un de ses programmes de réadaptation. Il créa dans les services de l'Etat des universités entièrement nouvelles quoique temporaires, accorda de l'aide financière directe aux étudiants et des subventions d'exploitation aux universités. A la suite de ce programme, les inscriptions dans les universités doublèrent rapidement, puis triplèrent, et, pour absorber cette nouvelle vague d'étudiants, les institutions postsecondaires durent abandonner les pratiques routinières et les concepts étriqués.

Lorsque les anciens combattants obtinrent leur diplôme, les universités prièrent le gouvernement fédéral de ne pas les laisser retomber dans leur ancienne existence modeste. Coïncidence, le gouvernement était alors l'objet de pressions croissantes pour qu'il assume, par l'éducation, ses responsabilités en matière culturelle et d'édification de la nation. La Commission Massey déclarait en 1951 que " ... si les difficultés financiéres empêchent ces grandes institutions d'être, comme on l'a dit, 'les berceaux d'une civilisation et d'une culture authentiquement canadiennes' nous sommes convaincus que cette question en est une d'intérêt national."[15] Les provinces n'avaient pas encore augmenté substantiellement leurs subventions à l'éducation postsecondaire et le gouvernement fédéral répondit une fois de plus en versant des octrois directs aux universités.

Vers la fin des années 50 et au cours des années 60, le gouvernement fédéral a dû augmenter son appui aux institutions postsecondaires à cause de ses responsabilités reconnues à l'égard de la santé de l'économie nationale, plus précisément de la réalisation d'une croissance économique stable et d'un niveau peu élevé de chômage. Durant cette période, tous les paliers de gouvernement se sont laissés captiver par l'attrait des "investissements" dans le domaine de l'éducation.[16] Le principe à la base des politiques éducationnelles de l'Etat était que les besoins de la société canadienne exigent que son produit national brut par habitant soit à peu près équivalent à celui des Etats-Unis. Le Conseil économique du Canada, qui jouit d'une considération répandue, explique le déficit persistant de l'ordre de 30% que connaît le pays au chapitre de son produit national brut en partie par une insuffisance de l'instruction de sa population active.[17] Le Conseil estime qu'environ un tiers de ce retard au chapitre de la productivité pourrait être attribué à un retard au chapitre de l'éducation: compte tenu de sa population, le Canada ne comptait qu'environ la moitié moins de titulaires de diplômes universitaires que les Etats-Unis. Le Conseil est du même avis au sujet de la question connexe du chômage. Au cours des années 60, les tendances au chômage persistant furent attribuées en partie au fait que la population active manquait des connaissances qui lui auraient permis d'utiliser les techniques très complexes d'une société urbanisée. Il semblait logique de combattre le chômage en accroissant considérablement le rôle du gouvernement fédéral qui participait depuis longtemps aux programmes de formation professionnelle. De concert avec les intérêts de la province et sous la direction de celle-ci, la contribution du gouvernement fédéral donnait lieu à la création sans précédent, dans un an, du système solide des collèges des arts appliqués et de technologie.

tous les paliers de gouvernement se sont laissés captiver par l'attrait des investissements dans le domaine de l'éducation . . .

L'expansion massive qu'a connue depuis 1945 le régime postsecondaire du Canada a été en partie stimulée par le gouvernement fédéral qui y a souscrit jusqu'à un degré étonnant, et les implications selon lesquelles l'éducation devrait en découler ont subi une transformation considérable. De 1945 jusqu'au milieu des années 60, le gouvernement fédéral accordait son appui financier par le biais des paiements per capita: les octrois devaient être répartis entre les institutions proportionnellement au nombre des étudiants qui y étaient inscrits. Comme le gouvernement fédéral n'établissait aucune distinction entre les divers types d'institutions qu'il était disposé à subventionner — publiques, privées ou confessionnelles — on vit surgir comme jamais auparavant des institutions de toutes sortes.

Dans un revirement soudain de politique, le gouvernement fédéral décidait cependant en 1965, de mettre fin à cet arrangement fiscal antérieur par lequel il subventionnait directement les institutions et les étudiants. Il décidait plutôt de verser directement aux provinces un paiement de transfert qui constituerait une proportion beaucoup plus importante des coûts éducationnels. En vertu de cette nouvelle formule,

[15] *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le développement national des arts, des lettres et des sciences. 1949-1951*, (Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1951), p. 143.

[16] Voir Systems Research Group, *Some Economics of Post-Secondary Education.*

[17] Conseil économique du Canada, *L'économie canadienne des années 60 aux années 70,* (Ottawa: Imprimeur de la Reine) pages 68 à 71.

Ottawa décidait de défrayer, par une série d'ententes fiscales, la moitié de toutes les dépenses d'exploitation engagées par les provinces dans le domaine de l'éducation postsecondaire, sans préciser de limite. En Ontario, les subventions massives du gouvernement fédéral, administrées par le gouvernement de la province, permirent d'accélérer immédiatement la construction et l'expansion des institutions postsecondaires et d'accroître les programmes offerts.

Cette nouvelle formule signifiait également que le gouvernement fédéral rompait les rapports directs avec les instituions et que, désormais, le contrôle des fonds relèverait entièrement des provinces. Ce transfert de responsabilité impliquait d'importantes répercussions pour les institutions subventionnées. En Ontario, par exemple, les institutions privées et confessionnelles, ranimées par les subventions fédérales, se laïcisèrent l'une après l'autre à mesure que commençait d'être appliquée la règle limitant les subventions aux institutions laïques.

Bref, l'application des nouveaux arrangements fiscaux après 1966 eut pour effet principal de provincialiser rapidement l'éducation postsecondaire au Canada, ce qui donna naissance à dix régimes provinciaux très distincts. Cette décision impliquait que le gouvernement fédéral n'agirait plus comme catalyseur direct des objectifs culturels et éducationnels nationaux et comme contrepoids à l'influence exclusive des provinces. L'aide du gouvernement fédéral venait de loin et échappait presque à tout contrôle; les institutions craignirent que, cette aide étant dorénavant consentie exclusivement par les provinces, la proximité des contrôles de régie ne constitue une menace de suveillance étroite. Que ces craintes aient été justifiées ou non, il reste que

Figure 1-6

Subventions à la recherche dans les universités de de l'Ontario

Sources principales, 1961-1967

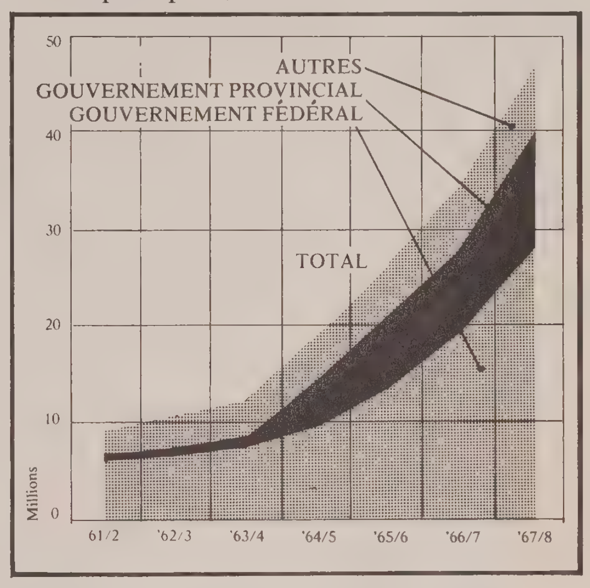


Tableau 1-3

Subventions à la recherche dans les universités de l'Ontario Sources principales 1961-67

Sources	1961-62	1962-63	1963-64	1964-65	1965-66	1966-67	1967-68
			En millions[1]				
Gouvernement fédéral	5.9	6.7	7.7	9.9	13.5	19.2	27.5
Gouvernement provincial	.3	.3	.4	4.8	7.1	8.5	10.7
Corporations	.3	.4	.7	.6	.9	1.2	1.1
Fondations	1.8	1.8	2.0	2.4	2.8	3.3	4.0
Autres[2]	1.1	1.7	1.9	2.0	1.9	2.0	1.9
Total	9.4	10.9	12.6	19.6	26.2	34.2	45.2

1 On a arrondi les chiffres à $100,000 près.

2 Y compris les sommes reçues d'organismes religieux, d'associations d'anciens, les cadeaux, les legs et les autres revenus.

Source: Tableau 10 — "Source des subventions à la recherche — par région" Bureau fédéral de la Statistique, Division de l'éducation, Finances, *Universités canadiennes, Revenus et dépenses*, 1964-1965 et 1967-1968. N° de catalogue 81-212 (Ottawa: Imprimeur de la Reine, 1967) et Information Canada, 1971) Pages 42-43, et 50-51.

les rapports problématiques et changeants qui existent de nos jours en Ontario entre le gouvernement et les institutions postsecondaires, sont établis surtout dans les limites de la compétence de la province.

l'application des nouveaux arrangements fiscaux après 1966 eut pour effet principal de provincialiser rapidement l'éducation postsecondaire au Canada . . .

Un secteur important de l'éducation postsecondaire en Ontario — qui, dans plusieurs institutions, occupe une place de choix avec l'enseignement et l'appretissage — où se fait toujours sentir la présence directe et continue, quoique problématique, du gouvernement fédéral est celui de la recherche et des bourses d'études supérieures. C'est avant la Première Guerre mondiale que le gouvernement fédéral a commencé de s'engager, sur une échelle réduite dans ce domaine, en subventionnant la recherche universitaire dans des secteurs comme l'agriculture et l'exploitation minière. Depuis 1916, c'est par l'entremise du Conseil national des recherches que des subventions fédérales ont été mises à la disposition des universités pour la recherche dans les domaines du génie et des sciences physiques. De plus, les ministères et d'autres organismes de l'Etat ont subventionné des recherches sur de nombreux sujets dans les universités canadiennes.[18]

Jusqu'à 1939, cet appui était plutôt modeste et n'impliquait qu'un nombre restreint de chercheurs. Durant la Seconde Guerre mondiale, la recherche connexe aux efforts de guerre servit de catalyseur à un nouvel appui, mais ce n'est qu'une dizaine d'années plus tard que fut atteint le point tournant du développement de services de recherche au gouvernement et dans les institutions. Vers la fin des années 50, la soif insatiable de nouvelles connaissances que connaissait une société de plus en plus complexe se heurtait au régime postsecondaire au moment même où celui-ci était radicalement transformé par la poussée des inscriptions. Confronté à ce défi, le gouvernement fédéral entreprit — d'abord au niveau du fédéral puis, à un degré moindre, à celui des provinces — de subventionner la recherche dans les universités comme moyen de former des chercheurs et de créer les compétences nécessaires. Entre 1958-1959 et 1967-1968, les subventions fédérales consacrées à la recherche et aux bourses d'étude ont presque sextuplé.[19]

L'augmentation de cet appui a indéniablement influé sur l'importance et la diversité des activités génératrices de connaissances au Canada. Toutefois, des problèmes ont également surgi et le rôle du gouvernement fédéral dans le domaine de la recherche en particulier a été critiqué ces dernières années. Dans son rapport en 1968, le Groupe d'étude sur la propriété étrangère décriait la parcimoniosité avec laquelle sont subventionnés au Canada la recherche et le développement comparativement aux autres pays industrialisés de l'Occident.[20] Le déséquilibre de la répartition des subventions accordées aux sciences physiques et au génie d'une part, et aux humanités et aux sciences sociales d'autre part a été sévèrement critiqué.

l'augmentation de cet appui a indéniablement influé sur l'importance et la diversité des activités génératrices de connaissances au Canada . . .

Ce déséquilibre est vraiment frappant et injustifiable. Le statut très avantageux dont jouissent au Canada la technologie et les sciences naturelles a été accentué par des compétences ambigües et par un manque de planification et de coordination entre les gouvernements fédéral et provincial. La tendance actuelle est, au gouvernement fédéral, d'assumer la responsabilité, bien définie quoique non exclusive, de la recherche en sciences physiques et en technologie. Il y est parvenu en créant ses propres services de recherche et en subventionnant les recherches effectuées dans les

[18] Il est possible de trouver quelques renseignements sur le financement fédéral de la recherche en Ontario dans l'étude de M. Anthony H. Smith intitulée *The Production of Scientific Knowledge in Ontario Universities: An Overview of Problems*, préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario. (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972), pages 10 à 18.

[19] Voir Tableau 1-3 et Figure 1-6.

[20] *Rapport du Groupe d'étude sur la structure de l'industrie canadienne, Propriéte étrangère et structure de l'industrie canadienne*, préparé pour le bureau du Conseil privé (Ottawa: Imprimeur de la Reine, 1968), pages 93 à 95.

universités, surtout par l'entremise du Conseil national des Sciences et du Conseil de recherche médicale. Il s'est fait une planification générale dans ce domaine et ces fonds disponibles ont été, en général, répartis équitablement.

les universités de l'Ontario se livrent à de nombreuses recherches; cependant, elles ne sont en grande partie, ni planifiées, ni coordonnées . . .

Le gouvernement fédéral a par contre toujours été plus circonspect dans l'octroi de ses subventions aux humanités et aux sciences sociales en partie à cause de la nature politique et culturelle plus sensible des études dans les disciplines traitant des valeurs socio-culturelles. Ces questions sont souvent considérées, surtout au Québec, comme relevant de la compétence des provinces et des subventions massives du gouvernement fédéral pourraient passer pour une ingérence injustifiée. Ce problème de la responsabilité n'a jamais été résolu avec satisfaction et c'est pourquoi les subventions fédérales ont toujours tardé à venir et sont demeurées modestes. Le gouvernement fédéral n'a commencé à subventionner systématiquement la recherche individuelle qu'avec la création, en 1957, du Conseil des arts du Canada; encore aujourd'hui, ces subventions ne représentent que le sixième des fonds fédéraux disponibles pour le génie et les sciences naturelles.

L'arrivée tardive du gouvernement provincial sur la scène des subventions à la recherche a donné naissance à un autre problème grave depuis cinq ans. Les universités de l'Ontario se livrent à de nombreuses recherches entreprises par les institutions elles-mêmes, des chercheurs privés, des fondations et les deux niveaux de gouvernement, mais elles ne sont en grande partie ni planifiées, ni coordonnées. Il n'existe donc aucun moyen d'assurer la satisfaction des besoins de recherche — tant théorique qu'appliquée, normative qu'empirique — de notre société. Cette situation suscite la confusion et l'insatisfaction tant dans les services de l'Etat et chez le grand public, que dans les institutions et chez les chercheurs privés. Une conclusion semble évidente et c'est qu'une révision du financement et de la planification de la recherche, tant à l'échelle nationale que provinciale, s'impose depuis longtemps.

Si l'on en juge par ses aspects extérieurs seulement, le régime postsecondaire actuel ressemble très peu à celui des dernières années. Les impressions auditives et visuelles recueillies au hasard au cours de voyages à travers la province et la façon dont nous définissons la structure et les rouages de notre système semblent nier toute continuité avec le passé. Nous parlons de l'institutionnalisation de techniques et de connaissances nouvelles dans des systèmes nouveaux ou modernisés d'apprentissage et de recherche; des relations capricieuses entre les corps étudiants, le personnel nouveau et des administrateurs harassés; de contacts fondamentalement nouveaux et certainement hérissés d'obstacles entre la société, les gouvernements et les institutions qui découlent des exigences impérieuses que comporte un mode mouveau de financement, de vie, de travail, d'apprentissage et de loisirs. Nous avons également conscience que ce processus de changement — l'instauration du nouveau, du massif et du novateur — fait partie d'une tendance qui va en s'élargissant et qui affecte la plupart des sociétés du monde industrialisé.

Ceux qui ont vécu cette invasion de changements soit comme professeurs, soit comme administrateurs, pourront vous dire qu'ils n'ont pas senti de rupture sèche avec le passé. Demandez aux nouveaux diplômés de la Colombie-Britannique ou de Terre-Neuve, ou aux nouveaux professeurs provenant d'autres provinces, de Londres ou du Wisconsin, de vous livrer leurs impressions, et plusieurs chercheront leurs mots pour décrire de simples nuances dans le ton des classes, la politique étudiante, les conversations intellectuelles ou les relations professeurs-étudiants qui peuvent différencier la vie institutionnelle qu'ils connaissent ici de celle qu'ils ont vécue ailleurs. Qu'ils soient louangeurs ou critiques, ces jugements n'ont rien d'étonnant car un grand nombre des aspects superficiels de l'éducation postsecondaire qui semblent si nouveaux reposent en toute sécurité sur les traditions de formation et de haut-savoir de l'histoire de l'Ontario. Leur influence peut être moins tangible et concrète que celle des forces politiques et économiques, plus facilement

mesurées, mais elle n'en est pas moins réelle et ses effets sont clairement concrétisés dans tous les secteurs du système actuel.

un grand nombre des aspects superficiels de l'éducation postsecondaire qui semblent si nouveaux reposent en toute sécurité sur les traditions de formation et de haut-savoir de l'histoire de l'Ontario . . .

Il faut parfois se faire remettre l'évidence en mémoire; et c'est que l'instruction et l'éducation concernent fondamentalement les entreprises et les réalisations de l'esprit. Ceci vaut, qu'il soit question des premières leçons de lecture, de formation spécialisée, de musique, de mathématiques ou de littérature médiévale. D'autres facteurs, qui vont de l'expérience et des antécédents sociaux à la motivation individuelle, à l'équilibre émotif ou même à la coordination physique, ont également un rôle à jouer. Le fonctionnement de l'intellect demeure à la base du processus d'apprentissage et son importance croît en fonction des niveaux supérieurs et plus complexes du savoir.

Dans nos efforts en vue de rendre plus accessible l'éducation postsecondaire et de la diversifier, de réduire les distances sociales et d'améliorer les possibilités qui s'offrent à l'individu, il ne faut jamais oublier que le prérequis sousjacent demeure la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, de même que l'excellence de la recherche et des connaissances. Toutefois, il faut également en refuser la dégradation. Nous devons insister pour que ces aspects ne soient pas utilisés uniquement pour dénoter une attitude d'indifférence sociale ou comme des écrans de privilèges personnels ou institutionnels se rapportant presqu'exclusivement aux professeurs. Ces aspects supposent également des normes sévères tant pour le professeur et le chercheur que pour l'étudiant. "Exceller", c'est être supérieur à tous. Un centre d'excellence est donc une organisation ou un groupe d'individus supérieurs aux groupes semblables qui existent à l'intérieur de sa sphère fonctionnelle, que ce soit le dessin d'architecture, la technologie de l'informatique, l'histoire anglaise, les mathématiques ou les études en urbanisme.

Mesurée en fonction de cette norme sévère, la tradition intellectuelle qu'ont connue le Canada et l'Ontario est certes une réalisation majeure, quoique limitée. Cette tradition, plus que centenaire, a produit des érudits, des hommes de sciences, des écrivains et des artistes de réputation internationale; des recherches, des idées et des pratiques importantes dans des domaines variés allant de la médecine et de la physique à la philosophie, aux communications, à l'économie et à l'histoire; une dissémination généralement poussée, compte tenu des normes mondiales des connaissances dans la communauté en général. Certes, ceux qui ont été formés dans notre tradition intellectuelle ont pu se tailler une place dans d'autres communautés modernes et dans une "confrérie" distincte au Canada, en Amérique du Nord et partout dans le monde.

Nous ne voulons pas louer sans réserve les universités et collèges de l'Ontario d'avoir entretenu la flamme intellectuelle alors qu'ils l'ont parfois laissée vaciller dangereusement en réutilisant les idées banales et en résistant aux innovations. Il reste néanmoins que les institutions postsecondaires de la province ont animé la formation, l'élargissement et la transmission d'une tradition qui sert aujourd'hui de base solide à nos entreprises intellectuelles.

la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, de même que l'excellence des connaissances supposent des normes sévères tant pour le professeur et le chercheur que pour l'étudiant . . .

Il est également heureux que l'enseignement et l'apprentissage préparatoires au baccaburéat continuent de partager la place de choix qu'occupent les programmes d'études supérieures et de recherche. Hier encore, les institutions postsecondaires de l'Ontario n'étaient pas surchargées d'activités pouvant concurrencer l'enseignement et les programmes étaient assez limités pour être agencés en fonction du but primaire qui consistait à préparer l'étudiant au baccalauréat. Lorsque les études supérieures et les programmes de recherche de grande envergure en vinrent à occuper une position plus dominante encore, un mouvement étudiant prononcé commença à demander justice pour les non-diplômés.

A l'époque de l'éducation des masses, le mouvement étudiant et les désirs de nombreux professeurs aidèrent à maintenir dans l'enseignement et la formation, tant pour les étudiants que pour les professeurs, une tradition de qualité qui remonte à l'époque où l'université n'était accessible qu'à quelques élus. Par le passé, la principale prétention de l'Ontario sur le plan scolaire résidait dans le travail qui se faisait dans certaines écoles de formation professionnelle et dans certains programmes universitaires de concentration. Dans les deux cas, l'instruction était donnée par unités sociales et d'apprentissage restreintes et décentralisées où la proportion professeurs-étudiants était assez élevée. Les petites classes favorisaient la naissance de rapports d'intimité entre un groupe choisi d'étudiants et entre ceux-ci et leurs professeurs. Dans de tels microcosmes, le processus d'apprentissage pouvait se révéler routinier et oppresseur ou stimulant et libérateur; dans les deux cas, il était personnel, intime et adaptable aux situations nouvelles. Le mouvement étudiant et quelques professeurs tentèrent de créer de telles conditions favorables en soutenant que, malgré leur nombre accru, les étudiants avaient droit à des avantages identiques à ceux dont bénéficiaient les étudiants inscrits aux programmes de concentration. Les collèges et les universités devinrent plus accessibles au cours des années 50 et 60 et les fonds publics permirent de maintenir et même d'améliorer la proportion élevée entre les professeurs et les élèves; avec ses valeurs pédagogiques inhérentes, la formation par petits groupes put survivre en tant que cadre de travail adaptable au progrès. La dépersonnalisation demeure certes un problème grave au niveau postsecondaire, mais la puissance de la tradition intellectuelle de l'Ontario et la détermination d'un grand nombre de professeurs et d'étudiants nous permettent d'espérer pouvoir mettre un frein à ces tendances et même les renverser.

avec ses valeurs pédagogiques inhérentes, la formation par petits groupes put survivre en tant que cadre de travail adaptable au progrès . . .

Un des objectifs principaux de l'éducation postsecondaire est le maintien de normes intellectuelles élevées. Ont toutefois une importance égale les tentatives connexes faites en vue de concilier deux objectifs apparemment contradictoires dont l'importance a été capitale durant toute l'évolution de l'éducation. Le premier est associé au concept de la responsabilité sociale: une institution vitale pour la société doit satisfaire aux besoins de celle-ci de façon à ne pas constituer une chasse gardée pour quelques privilégiés et à utiliser efficacement les fonds publics qui la subventionnent. Pour les optimistes, cet objectif signifie la démocratisation et de vastes services au public dans une société qui fait siennes les valeurs démocratiques. Les pessimistes diront qu'il n'implique qu'une bureaucratie inflexible et mécanique, que l'affaiblissement des objectifs éducationnels et la contrainte de la curiosité intellectuelle fondamentale — qu'elle soit futile, subversive ou simplement non pertinente aux intérêts sociaux immédiats.

L'autre objectif est associé au concept de l'autogouvernement des institutions qui devraient être aussi indépendantes que possible de toute direction extérieure afin de pouvoir administrer elles-mêmes leurs affaires, contrôler leurs normes et instaurer leurs propres innovations en vue d'assurer un maximum d'envergure à la recherche et aux critiques, une qualité intellectuelle optimale et un maximum de facilité à la poursuite des nouvelles connaissances. Ce concept a mis l'accent sur la décentralisation, la variété et l'auto-réglementation. Sous ses aspects les meilleurs, il a signifié la liberté des connaissances — sur laquelle reposent ultimement toutes les autres — le pouvoir de critiquer les normes acceptées par la société et d'en différer, et le droit de décider de questions uniquement en fonction de leur valeur intellectuelle. Sous ses aspects les pires, il peut signifier le monopole irresponsable ou le pouvoir d'une élite intellectuelle de perpétuer ses privilèges particuliers au détriment d'autres personnes ou du public en général.

Les rapports dynamiques réciproques qui existent entre l'autogouvernement tel que conçu par les institutions et la responsabilité sociale telle que perçue par le gouvernement et le public se font sentir durant toute l'évolution du système postsecondaire de l'Ontario. Les tensions qui existent entre ces concepts sont sans doute plus

intenses que jamais aujourd'hui et elles ont entraîné une détérioration des relations. M. William Davis, alors ministre des Affaires universitaires, précisait clairement, dans une déclaration qu'il faisait en 1966, la position du gouvernement quant aux responsabilités des universités:

> L'autonomie dont jouissent les universités de l'Ontario qui sont subventionnées par le gouvernement provincial est égale sinon supérieure à celle dont bénéficient partout ailleurs les universités subventionnées par l'Etat ... D'autres facteurs semblent en outre indiquer qu'il vaudrait mieux que les universités continuent d'en bénéficier, à condition de pouvoir satisfaire aux exigences de l'époque. Par contre, si elles ne peuvent ou ne veulent assumer ces responsabilités et si, par exemple, elles doivent refuser un grand nombre d'étudiants capables parce qu'elles ne sont pas prêtes à les recevoir ou si, encore à titre d'exemple, elles négligent des disciplines moins populaires en dépit de la forte demande de diplômés dans ces domaines, ou s'il est prouvé qu'il y a duplication coûteuse des efforts, je ne connais aucune société qui, surtout si elle a investi considérablement dans l'éducation, ne réagira pas. Le gouvernement se verra inévitablement prié — comme il en a été question dans d'autres juridictions — d'assumer ces responsabilités.[21]

Tandis que les institutions s'inquiètent de cette possibilité, il existe peut-être une lueur d'espoir dans le fait que les tensions passées ont donné naissance à de nouveaux arrangements. Les compromis qui ont pu être réalisés au cours des années ont conféré leur caractère distinctif aux institutions postsecondaires de l'Ontario. Le système est presque totalement public et subventionné par celui-ci. Il possède déjà la structure qui lui permet de répondre à toute une variété de besoins sociaux en matière de formation spécialisée; il est déjà soumis au contrôle du gouvernement qui tient les cordons de la bourse et le public le critique déjà parce qu'il n'a pas satisfait à une fin ou à une autre de la formation professionnelle, ou de la prestation de certains services, que ce soit par le biais de la recherche ou par tout autre moyen. Toutefois, il reflète toujours un vif désir d'une indépendance assez prononcée dans la vie intellectuelle et pédagogique de ses institutions. La solution de ce dilemne, c'est un nouveau compromis qui réponde aux besoins du futur.

sous ses aspects les meilleurs, l'autogouvernement des institutions a signifié la liberté des connaissances — sur laquelle reposent ultimement toutes les autres . . .

La possibilité de ce compromis et sa durabilité dépendront en grande partie du succès que nous connaîtrons dans la confrontation de deux questions. La première, c'est la nécessité d'établir, entre le gouvernement et les institutions, des arrangements audacieux et distinctifs qui tiendront compte de l'intérêt du public tout en évitant l'ingérence politique et les contrôles bureaucratiques. Deuxièmement, il est tout aussi urgent que, dans ses institutions officielles et dans les solutions qui s'écartent des sentiers battus, le système conserve sa sensibilité et sa souplesse au changement des valeurs sociales et des désirs d'un corps étudiant davantage conscient de son identité canadienne. Nous ne voulons ni suggérer par là que les institutions postsecondaires acquièrent la manie de répondre aux moindres changements de la vie sociale ou intellectuelle, ni demander à chaque collège ou université en particulier de devenir le centre du monde et d'assumer la responsabilité de tâches légitimes, sociales et autres, qui les empêcheraient de remplir leur rôle premier.

il faut établir, entre le gouvernement et les institutions, des arrangements audacieux et distinctifs . . .

Il est utile de rappeler qu'il y a eu danger, au cours des années 60, d'en demander trop aux universités. D'une grande adaptabilité, le système des collèges des arts appliqués et de technologie a été conçu en partie comme moyen de rendre les universités libres de faire ce à quoi elles sont les meilleures. Il était reconnu que les universités ne

[21] William G. Davis, *The Government of Ontario and the Universities of the Province* (Frank Gerstein Lectures, Université York, 1966).

pourraient satisfaire à elles seules aux besoins de formation d'une société de plus en plus technique et que si elles essayaient d'y parvenir, leurs programmes d'arts libéraux, de formation professionnelle, d'études supérieures et de recherche en souffriraient. L'Ontario doit au cours des prochaines années, résister à une tentation identique de surcharger les CAAT de programmes et de fonctions qui taxeraient sérieusement la qualité de leur travail. Tout en cherchant à identifier les nouveaux besoins de formation et de recherche de notre société, nous devons naturellement continuer de chercher des possibilités nouvelles et productrices à l'intérieur même des collèges et des universités, et encourager la différenciation entre celles-ci. Notre imagination doit cependant demeurer tout à fait libre de concevoir au chapitre de la formation et de la recherche, des solutions de rechange qui dépassent les méthodes actuelles.

les institutions ne devraient pas acquérir la manie de répondre au moindre changement de la vie sociale ou intellectuelle . . .

Nous devrons alors, plus que jamais, prêter l'oreille aux changements vitaux que connaîtront la composition, les intérêts, le mode de vie, le travail et les loisirs des étudiants. Nous connaissons déjà certaines de ces transformations subtiles ou plus évidentes; il y en a d'autres encore que nous ne pouvons que pressentir. Nous ne pouvons, par exemple, établir avec certitude quel impact auront sur l'éducation postsecondaire les étudiants qui commencent à sortir des écoles primaires et secondaires elles-mêmes aux prises avec des changements constants. Publié en 1968,[22] et faisant autorité en la matière, le rapport du Comité des buts et objectifs de l'éducation dans les écoles de l'Ontario, qui s'intitule *Living and Learning*, constitue le symptôme et le catalyseur de ce changement. Il défend deux principes fondamentaux à la base de l'éducation dans les écoles de l'Ontario: en premier lieu, tout individu doit avoir une chance égale d'accès à la formation qui convient le mieux à ses besoins: ensuite, chaque autorité scolaire doit fournir un programme homogène "orienté vers l'enfant" qui stimulera chez l'individu l'esprit de découverte et de curiosité.

quel impact auront sur l'éducation postsecondaire les étudiants qui commencent à sortir des écoles primaires et secondaires elles-mêmes aux prises avec des changements constants? . . .

Quelques évènements semblent indiquer clairement que des éducateurs des niveaux primaire et secondaire suivent l'orientation générale suggérée par ces principes. Les écoles primaires mettent de plus en plus l'accent sur l'individu et sur la formation individuelle, ce qui constitue une transformation radicale par rapport à l'ancien système qui insistait sur la promotion par niveau et sur l'emploi de normes universelles de rendement. Les élèves sont encouragés à développer des concepts et des idées qui leur sont propres et à mettre leurs hypothèses et leurs valeurs à l'essai par le biais de "l'expérience pratique". L'audio-visuel et les autres média leur fournissent d'autres moyens de s'exprimer et de communiquer.

Au niveau secondaire, une philosophie semblable donne naissance à de nouvelles tendances. La vieille hiérarchie des diplômes et de la promotion par niveau cède la voie à la promotion par matière et au régime des crédits. Lorsqu'il s'agit de concevoir un large éventail de cours au choix qui conviennent à ses capacités et aux besoins de ses étudiants, chaque école jouit d'une autonomie remarquable. L'éventail plus vaste de cours permet aux étudiants de pouvoir plus facilement développer leur potentiel et le mettre à l'épreuve; chaque programme d'études offre aux professeurs ou aux étudiants toute une gamme de méthodes d'approche: enquête et recherche effectuées par l'étudiant, étude personnelle et autonome, cours collectifs, formation en équipe, interaction entre petits groupes, accès aux centres de documentation et vaste panoplie de moyens audio-visuels. Concurremment à l'individualisation et à la libéralisation des programmes d'études, l'étudiant se voit offrir de nouvelles possibilités décisionnelles et de dépolarisation des rapports entre ses professeurs et lui-même. Enfin, la disparition graduelle de la centralisation et de l'autocratisme administratifs

[22] *Living and Learning, Rapport du Comité provincial d'étude sur les buts et objectifs de l'éducation dans les écoles de l'Ontario*, Toronto, 1968.

a donné aux communautés de nouvelles possibilités, encore à l'état latent pour la plupart, de participer à la formation du caractère de leurs écoles.

Certes, l'effet de ces changements sur l'éducation postsecondaire n'est pas encore connu avec précision, mais il ne faut pas fonder notre réponse sur l'ignorance, sur l'inquiétude ou sur des espoirs excessifs. Il faut les accepter comme un heureux stimulant et non comme un choc ou une panacée. Nous pouvons tout au moins identifier deux besoins distincts qui en découleront. Tout d'abord, les institutions doivent se tenir au fait des changements qui se produisent dans les expériences et les sensibilités de leur clientèle future et des plus variée en resserrant leurs liens avec les écoles. Il arrive trop souvent que nos collèges et nos universités préparent les programmes des cours en ne tenant presque nul compte des progrès accomplis dans les autres institutions d'enseignement.

la formation traditionnelle, c'est-à-dire l'enseignement officiel qui couvre une période fixe de l'enfance et du début de l'âge adulte, ne permet plus à la plupart d'entre nous d'affronter la vie en toute confiance . . .

Deuxièmement, ces environnements scolaires plus libres impliquent l'arrivée d'étudiants prêts à s'allier à la lutte contre l'organisation et les pratiques bureaucratiques étouffantes. La poussée rapide que connaissent l'éducation postsecondaire et le financement public ont incité le public à se préoccuper, ce qui est légitime, des questions d'efficacité et d'économie opérationnelles; il a été tentant de traduire cet intérêt par l'adoption de règlements uniformes, normalisés et d'application générale en vue de faire fonctionner le système. Le sentiment de dépersonnalisation qu'il peut créer à la fois chez les étudiants et chez les professeurs, c'est le prix élevé que coûte l'adoption servile de ce modèle bureaucratique. Les écoles tentent courageusement de se débarrasser de leur machine bureaucratique et nous devons, pour le bien de leurs étudiants, rejeter également l'institution postsecondaire bureaucratique.

L'éducation postsecondaire doit relever un autre défi majeur, celui que représente le concept révolutionnaire, mais pas totalement nouveau, de l'éducation permanente. Il y a longtemps que des possibilités de formation s'offrent aux adultes. L'accroissement des loisirs et l'interêt envers la qualité de la vie et les valeurs humaines qui accompagnent cette augmentation ont insufflé un regain de vie à l'éducation permanente. Nous savons depuis au moins cinquante ans que les personnes de tout âge peuvent assimiler des connaissances nouvelles. Nous avons également réussi à comprendre que, pour qu'elle puisse mener une existence satisfaisante d'auto-accomplissement dans un monde qui change et se rétrécit constamment, une personne doit pouvoir bénéficier durant toute sa vie d'une éducation continue qui lui sera donnée par divers moyens dans de nombreux contextes. Nous reconnaissons de plus en plus le fait que la formation traditionnelle, c'est-à-dire l'enseignement officiel qui couvre une période fixe de l'enfance et du début de l'âge adulte, ne permet plus à la plupart d'entre nous d'affronter la vie en toute confiance.

Pour d'autres, l'éducation permanente, c'est une promesse de libération des problèmes d'une adolescence prolongée où les a confinés l'obligation sociale que constituent les années de collège. Avec la croissance de la proportion de la jeunesse qui étudie dans les institutions d'enseignement supérieur, les étudiants constituent un groupe social facilement identifiable et possédant ses traits distinctifs. Les chansons et les annuaires de collèges ont contribué à entretenir et à consacrer l'image traditionnelle de l'étudiant. Les changements dramatiques qu'a connus la structure des institutions, leurs fonctions et leur envergure nouvelles ainsi que la naissance du culte de la jeunesse en accélèrent cependant le ternissement.

En réponse au durcissement, à la prolongation et à la normalisation de leur statut, les étudiants soutiennent entre autres choses qu'il faut renverser les barrières qui les séparent de la réalité du monde. Ils réclament également le raffermissement de l'identité des groupes d'étudiants afin d'en faire le fer de lance de la réforme des institutions et de la société. Le sentiment d'inanité, de dérive et de dépendance que peuvent ressentir les étudiants des collèges et des universités et qui est dû plutôt à un réflexe social qu'à un choix conscient, constitue une

troisième réponse. Pour plusieurs, la tendance à une formation scolaire prolongée, continue et sans but signifie que la vie d'étudiant devient la seule qu'ils connaissent. Plus cette vie d'étudiant dure, plus ils risquent d'être pris au piège par un milieu institutionnel qui deviendra leur seul cadre de vie. Remettant à plus tard le choix critique d'une carrière en "suivant un autre cours", ils se demandent si leur formation convient aux besoins du monde du travail actuel. Les tergiversations auxquelles ils peuvent se livrer dans ce genre de manège scolaire deviennent enfin aussi psychiquement coûteuses que radicalement futiles et ne servent qu'à leur faire perdre toute motivation à l'apprentissage et à la croissance.

l'éducation permanente est un concept en pleine évolution dont l'heure est venue et dont l'impact vivifiant se fera sentir . . .

Qui peut alors contredire les critiques de la formation moderne des masses qui soutiennent que l'éducation devrait, pour plusieurs, être plutôt permanente que continue, que les études devraient être plus étroitement liées à la réalité de la vie et du travail, qu'il faut multiplier les possibilités d'intercaler d'autres activités, y compris le travail, entre des périodes intenses d'étude à plein temps. D'autres options s'offrent encore car l'éducation permanente est un concept en pleine évolution dont l'heure est venue et dont l'impact vivifiant se fera sentir. L'Association canadienne pour l'éducation des adultes déclare "qu'il existe une différence capitale entre étendre à petites doses un système basé sur l'éducation en tant que préparation durant les premières années de la vie et comprendre dans sa totalité le concept de l'éducation accessible à tous en tout temps."[23]

Il y a déjà beaucoup de fait et nous possédons déjà les moyens physiques nécessaires à une éducation permanente; livres, média de communication, installations scolaires en pleine expansion, musées innovateurs, centres scientifiques, galeries d'art et bibliothèques. Pour ne citer qu'un exemple, nos bibliothèques sont maintenant plus que des collections de livres; ce sont des centres de documentation pour la formation où l'on retrouve un grand nombre des moyens les plus modernes de communciation de masse; ce sont également des centres communautaires qui offrent des forums de discussion, des films et des activités culturelles locales. Etabli en 1963, le Conseil des arts de l'Ontario encourage, dans un domaine connexe, les communautés à s'engager dans le domaine artistique en parrainant des expositions d'objets d'art, des conférences, des programmes d'arts visuels et le théâtre amateur. Deux mouvements uniques au Canada se sont mérités une renommée internationale justifiée à cause des progrès pédagogiques marquants qu'ils ont réalisés dans le domaine de la formation des travailleurs, Le *Frontier College* oeuvre auprès des travailleurs des camps d'exploitation minière et forestière du nord du Canada; ses professeurs, eux-mêmes étudiants d'universités canadiennes, travaillent en compagnie de leurs élèves le jour et leur enseignent le soir. Très répandu, le Mouvement Antigonish a aidé à créer une foule de coopératives de crédit et de coopératives en apprenant à des groupes d'adultes à s'aider eux-mêmes par l'action économique et sociale.

Malgré l'importance de ces services, l'éducation permanente continuera sans doute de se donner dans les collèges et les universités, là où son impact peut être le plus marquant. La fondation de ce développement réside dans la longue histoire des programmes d'extension des collèges et des universités. Comme leur nom l'indique, ces programmes offraient à des adultes qualifiés, par le biais des cours du soir et par correspondance, une partie des cours d'enseignement technique et professionnel, d'arts et de sciences offerts dans le cadre des programmes réguliers de jour. Au cours des années, les groupes et les individus engagés à fond dans le domaine de l'extension ont sans aucun doute effectué un très bon travail qui mérite d'être reconnu.

certains professeurs aux adultes semblent se livrer bien moins à la culture du vignoble de la connaissance qu'à l'exploitation d'une concession minière . . .

Pour réaliser les nouvelles promesses qu'offre l'éducation permanente, la formation des adultes

[23] Association canadienne pour l'éducation des adultes *A White Paper on the Education of Adults in Canada, A Canadian Policy for Continuing Education, 1966.*

ne doit plus être considérée comme une activité marginale. Il faudra surmonter quelques difficultés persistantes dont un état d'esprit, issu d'une attitude encore répandue, en vertu duquel certains collèges et universités estiment qu'ils doivent être séparés de la société, que "l'éducation populaire" ne doit constituer qu'une activité marginale car elle risque de mettre en danger la fonction primaire de la communauté d'érudits qui est, selon ces institutions, l'enseignement à plein temps aux non-diplômés et aux diplomés, la recherche, la perpétuation de l'activité intellectuelle et le maintien de normes scolaires élevées. Seuls quelques centres accordent aux étudiants adultes et à temps partiel le même statut qu'à leurs homologues à plein temps et leur offrent des programmes conçus en fonction de leurs besoins. Ailleurs, on leur rappelle constamment le peu d'importance de leur statut et l'on maintient et symbolise cette situation en considérant la plupart des cours organisés à leur intention comme une surcharge, une activité supplémentaire destinée aux professeurs à la recherche d'un revenu d'appoint. Est-il donc étonnant que des étudiants à temps partiel parlent de façon timide et résignée de l'attitude désolante de certains de leurs professeurs qui semblent se livrer bien moins à la culture du vignoble de la connaissance qu'à l'exploitation d'une concession minière?

Le défi que pose le futur à l'éducation postsecondaire comporte également une autre question légèrement différente: dans les institutions d'enseignement supérieur de l'Ontario, les non-Canadiens doivent représenter jusqu'à quelle proportion du corps professoral? Le problème s'est posé au cours des années 60, alors qu'augmentèrent rapidement les inscriptions des non-diplômés et que les programmes canadiens d'études supérieures, encore à leurs premiers pas, ne formaient pas suffisamment de personnel. Pour combler les vacances, il fallut embaucher de forts contingents de professeurs, américains surtout, qui forment maintenant une proportion importante du corps professoral des universités de l'Ontario. Cette politique de satisfaire, par le biais de l'immigration, les besoins de personnel qualifié fut adoptée sans en prévoir les conséquences. Les chances de développement futur furent inévitablement limitées par le recrutement d'une forte proportion de professeurs et d'administrateurs choisis parmi une même génération assez restreinte et en majeure partie étrangère qui est parvenue à maturité au cours des années 50 et au début des années 60. Les futurs professeurs canadiens nouveaux diplômés des programmes supérieurs de l'Ontario, qui veulent enseigner dans les collèges et les universités doivent par conséquent affronter un système où les possibilités d'emploi sont limitées. Ce même système sera dominé durant des années encore par une même génération de professeurs et d'administrateurs qui prennent de l'âge, ce qui privera nos institutions d'enseignement de l'expérience et des talents des générations subséquentes.

l'éducation postsecondaire se doit de maintenir l'intérêt et l'accent sur la teneur canadienne . . .

La question de savoir si le personnel étranger mine l'intégrité culturelle canadienne a fait l'objet de débats publics intenses qui n'ont toutefois pu en arriver à une conclusion. Deux ardents critiques ont identifié le problème de la manière suivante:

> L'afflux de compétence étrangère ne signifie pas uniquement que les matières canadiennes seront enseignées par des personnes qui ne sont pas familières avec elles ni avec leur contexte, qui ne peuvent reconnaître les avenues de recherche qui concernent particulièrement la communauté. Ce n'est pas le cas. Nous remarquons que les questions canadiennes sont mises de côté, sont considérées comme de l'esprit de clocher, ou sont parfois examinées avec assurance par des compétences acquises dans d'autres nations pour répondre à des besoins non canadiens.[24]

Il est par contre possible de soutenir avec fermeté qu'il faut recourir aux meilleurs professeurs ou administrateurs, quelle que soit leur nationalité d'origine. Il est également possible de remarquer que les collèges et les universités de l'Ontario ont joué dans plusieurs pays un rôle capital en les

[24] R. D. Mathews et J. Steele, *The Struggle for Canadian Universities,* (Toronto: New Press, 1969) p. 4.

aidant à développer leurs traditions nationales, leur culture et même en leur faisant prendre conscience de leur identité. Comme nous l'avons mentionné, il existe déjà en Ontario une tradition intellectuelle que la province a acquise surtout grâce à ses universités et qui constitue maintenant un segment important de la tradition canadienne plus vaste. L'éducation postsecondaire se doit de maintenir l'intérêt et l'accent sur la teneur canadienne.

Cette considération doit s'appliquer non seulement aux disciplines comme l'histoire, les sciences politiques et la sociologie, qui sont étroitement liées à la réalité canadienne, mais également aux domaines supposément libres de toute valeur comme les sciences biologiques et physiques. Si les projets de recherche sont conçus en fonction des satisfactions que comportent une société et un système de statut scolaire étrangers, les intérêts canadiens en souffriront. Les problèmes uniques du Canada septentrional, par exemple, sont souvent laissés pour compte.[25] Il nous est impossible de soutenir que la médecine est libre de toute valeur alors que nous maintenons un régime d'assurance-santé vital pour tout Canadien. C'est pourquoi, sans proposer de régime de contingentement ou de mesures restrictives de contrôle, il faut inciter les autorités publiques compétentes, en fait la société, à accorder une attention toute spéciale au rôle hors de l'ordinaire que joue dans la tradition intellectuelle du Canada l'éducation postsecondaire.

des facteurs variés se sont combinés pour perpétuer la situation désavantagée de la femme dans le domaine de l'éducation postsecondaire . . .

En assayant de répondre aux nouvelles forces sociales et culturelles que l'on voit poindre, l'éducation postsecondaire se verra également mettre au défi de consacrer son esprit et ses énergies au redressement de torts anciens. Il en est un important au nombre de ceux-ci et c'est la question complexe de l'égalité des chances de formation et de travail offertes aux femmes dans une société dont l'attitude envers leur rôle est en pleine évolution. La Commission royale d'enquête sur la situation de la femme, entre autres, a circonscrit le problème et identifié les facteurs qui s'allient pour perpétuer la situation désavantagée de la femme au Canada. La Commission a reçu un mémoire qui brosse un tableau succint de la gravité de la situation dans le domaine de l'éducation postsecondaire:

> Le nombre des étudiantes à plein temps inscrites dans les universités canadiennes n'a augmenté que légèrement depuis cinquante ans; dans le domaine de l'enseignement supérieur, il est inférieur à ce qu'il était à l'époque; la proportion des femmes membres du corps professoral des universités de l'Ontario n'a augmenté que faiblement depuis quarante ans et dépasse celle des femmes que comptent les collèges des arts appliqués et de technologie; dans les professions supérieures, cette proportion n'a pas augmenté sensiblement depuis quarante ans; on rencontre de plus en plus d'hommes dans les professions où les femmes étaient en plus grand nombre, particulièrement dans le domaine de l'administration et de l'élaboration des politiques; la différence brute entre les traitements et salaires versés aux hommes et aux femmes est énorme.[26]

Le traitement que reçoivent les autochtones et les minorités culturelles dans les institutions postsecondaires représente un autre secteur-problème.[27] La formation que reçoit la population indienne dans les institutions est à juste titre

[25] Dans le contexte, il est conseillé au lecteur de se référer aux deux rapports suivants de la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario: *Post-Secondary Education in Northwestern Ontario* (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972), et *Post-Secondary Education in North Bay and Sault Ste. Marie* (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972).

[26] The Ontario Committee on the Status of Women, *Women in Post-Secondary Education,* Mémoire présenté à la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario, 25 février 1972, pages 1 et 2. Voir également Tableau 1-4 et Figure 1-7.

[27] Voir Environics Research Group, *Post-Secondary Educational Opportunity for the Ontario Indian Population,* Etude préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972).

Figure 1-7a
Enseignants dans les universités ontariennes
Hommes et femmers, à plein temps

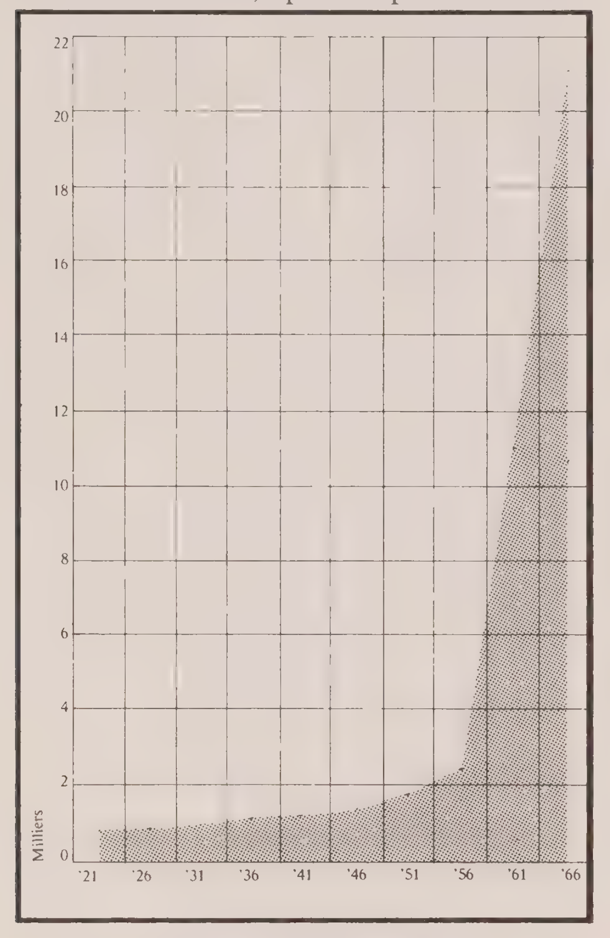
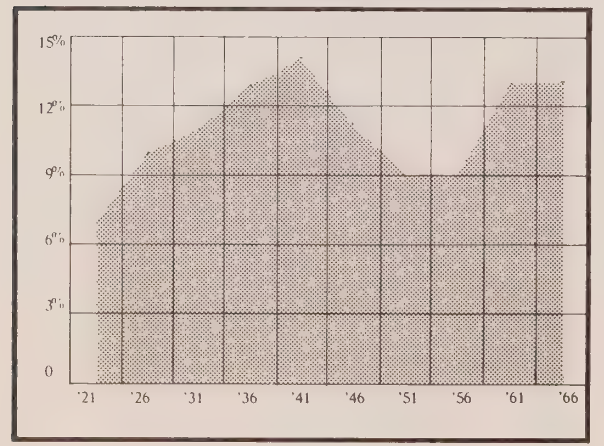


Figure 1-7b **Pourcentage de femmes enseignant dans les universités ontariennes**



suspecte. Elle n'a que trop souvent servi non pas de moyen de préserver et de développer les valeurs et la vitalité d'une culture autochtone intégrée, mais plutôt d'intrusion et de génocide culturel par la culture euro-canadienne, démographiquement et technologiquement dominante. Il est inutile de rappeler la triste histoire de jeunes Indiens arrachés à leur famille et mis en pension dans des écoles éloignées de leur foyer, coupés de leur mode de vie traditionnel, intégrés de force dans la structure d'une autre langue, se voyant interdire l'usage de leur langue maternelle, dépouillés de leur amour-propre, humiliés; c'est un aspect honteux de notre système d'éducation que nous aimerions oublier si nous le pouvions mais auquel nous devons faire face dans tous les domaines, y compris celui de l'éducation postsecondaire.

Le nombre des Indiens dans le domaine de l'éducation postsecondaire est infime même s'il augmente lentement depuis une quinzaine d'années, surtout dans le domaine des métiers.[28] Certes, il ne semble pas exister de solution facile, rapide ou totale au problème de l'accès aux services éducatifs, mais il est possible de trouver un certain encouragement dans l'évolution des attitudes sociales et des politiques de l'Etat envers les Indiens d'une part, et dans le climat nouveau de conscience de soi que l'on retrouve chez eux, d'autre part. A la recherche d'une gamme de valeurs sociales distinctes et d'idées politiques comme preuves de l'identité historique du Canada, les autorités fédérales en sont récemment

[28] *Ibid.*, pages 106 à 183.

Tableau 1-4
Enseignants dans les universités ontariennes[1]

Annee	Hommes	Femmes	Total
1921	746	56	802
1926	738	85	823
1931	880	112	992
1936	890	131	1,021
1941	1,110	174	1,284
1946	1,313	161	1,474
1951	1,640	164	1,804
1956	2,231	208	2,439
1961	11,365	1,740	13,105
1966	18,505	2,775	21,280

[1] Le Comité ontarien sur le statut de la femme, *Women in Post-Secondary Education*, Mémoire soumis à la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario.

venues à accepter le concept du multiculturalisme comme norme nationale. Traduite en une politique indienne fédérale par le ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien, l'honorable Jean Chrétien, cette norme est à la source d'un nouveau respect de la culture indienne et de son regain de vie espéré:

> Le peuple canadien ne peut restaurer la culture indienne, seul le peuple indien le peut. Cependant, si les Canadiens ne la reconnaissent, ne l'honorent ni ne lui donnent sa place dans la mosaique canadienne, nous serons tous perdants.[29]

la formation institutionnelle de la population indienne a servi d'instrument de génocide culturel par la culture euro-canadienne démographiquement et technologiquement dominante . . .

Des Métis et des Indiens aux antécédents et aux héritages variés discutent en même temps de leur avenir éducationnel entre eux et avec quelques étrangers de la communauté euro-canadienne en qui ils ont confiance. Il ne semble pas y avoir encore unanimité, mais ce débat a permis de mettre à jour un problème éducatif fondamental: comment équilibrer le danger entre la discrimination et l'assimilation. Cette question est devenue plus capitale depuis la récente évolution de la politique fédérale. Même si la responsabilité de l'éducation des Indiens lui incombe clairement, le gouvernement fédéral a entrepris depuis quelques années l'élimination progressive de son propre système d'écoles indiennes, dont l'administration était centralisée, en faveur d'une formation intégrée dans les écoles provinciales. En achetant des services éducatifs aux provinces, le gouvernement fédéral espère en fait pouvoir raser le mur qui sépare les Indiens de la communauté canadienne. Il s'ensuit un dilemme décrit par les auteurs d'un document de travail rédigé à l'intention de la Commission et intitulé *Post-Secondary Education Opportunity for the Ontario Indian Population:*

> Comment une société puissante et dominante peut-elle traiter équitablement une minorité relativement impuissante? En ce qui concerne plus précisément l'éducation, comment fournir des programmes convenant aux besoins d'une minorité ethnique sans faire face au danger de ségrégation et de discrimination; comment offrir, sans danger d'assimilation, une éducation qui répond aux normes de la société dominante?[30]

Voilà la question que pèsent et cherchent à résoudre ceux qui s'occupent de l'éducation postsecondaire. Un examen des problèmes éducationnels des Indiens à tous les niveaux — préscolaire, secondaire et postsecondaire — révèle que nous en sommes encore aux premiers pas du processus d'identification des problèmes. L'inventaire des besoins en matière d'éducation d'une minorité plus importante et non moins désavantagée sur le plan historique, celle des Franco-Ontariens, offre un tableau beaucoup plus encourageant. Les gouvernements fédéral et provincial ont exploré à maintes reprises depuis quelques années la gamme des problèmes enracinés dans l'histoire de la culture et de l'éducation des Canadiens-français au Canada et en Ontario; ils ont vivement recommandé certains changements.

Depuis 1968, appuyé par un public et une presse qui lui sont généralement sympathiques, le gouvernement de l'Ontario a répondu à ces recommandations en s'engageant à faire disparaître ce grave héritage de discrimination et de négligence qui remonte loin en arrière et dont il est question dans ces études. Dans le domaine de l'éducation, cette résolution a impliqué une rupture nette avec un passé où l'enseignement en français jouait toujours le rôle d'un enfant non désiré, négligé mais trop turbulent pour être totalement ignoré. On essaie depuis quelques années d'accroître les services d'enseignement en langue française aux Franco-Ontariens des niveaux primaire et secondaire. Pour le moment, il faut peser avec soin les répercussions qu'aura sur l'éducation postsecondaire l'arrivée d'un nombre croissant de diplômés des écoles secondaires de langue française à la recherche d'autres possiblités d'éducation postsecondaire.

Le système postsecondaire aura-t-il l'esprit et la capacité nécessaires pour considérer ces pressions

[29] *Ibid.*, p. 23.

[30] *Ibid.*, p. 107.

comme un défi libérateur? Tout dépendra si le public est disposé à supporter les coûts accrus que représentent l'instruction en langue française, le bilinguisme et son élément connexe — une opération de rattrapage socio-économique. Tout aussi important sera le bon vouloir des institutions postsecondaires bilingues et de langue française, subventionnées par le gouvernement de répondre à une clientèle étudiante beaucoup plus importante, mieux orientée et qui a davantage confiance en elle-même. Comme l'a suggéré M. R. B. D'Costa, la question est la suivante: "Si les institutions postsecondaires bilingues ou de langue française de l'Ontario sont réellement destinées à servir la communauté francophone, elles doivent d'abord offrir des programmes en français dans toutes les disciplines?"[31]

les Franco-Ontariens devraient-ils pouvoir poursuivre leurs études en français dans toutes les disciplines? . . .

Ce bref survol laisse entrevoir une partie de l'ampleur et de la complexité des problèmes auxquels est confrontée de nos jours l'éducation postsecondaire en Ontario. L'éducation postsecondaire sera toujours l'objet de l'attention du public, qui assume la majeure partie du fardeau que représente son financement parce que l'éducation de l'élite a cédé le pas à celle de la masse et à cause de l'usage qui est fait de l'éducation au chapitre des objectifs sociaux. Il doit en être ainsi dans une société moderne troublée qui dépend de la connaissance à la fois sur le plan de la technologie et sur celui des choix moraux à effectuer. Ces deux formes de connaissance sont nécessaires si nous voulons réaliser un futur qui convienne aux diverses communautés humaines et aux individus qui les composent.

En circonscrivant les problèmes auxquels doit faire face le système postsecondaire, nous devons établir une distinction claire entre ceux qui concernent proprement l'éducation et les autres. L'éducation n'est pas la panacée aux nombreux malaises de la société. C'est surtout par le biais de politiques économiques appropriées qu'il faut chercher à atteindre les objectifs de la mobilité sociale et d'une juste répartition des richesses. C'est également à cause de politiques sociales et fiscales déficientes que certains titulaires de diplômes ne peuvent trouver du travail dans la discipline de leur choix. Il reste néanmoins un nombre important de problèmes concernant surtout le domaine de l'éducation postsecondaire: les citoyens doivent pouvoir avoir accès, durant toute leur vie, à des services éducationnels convenables; il faut préserver la qualité et la diversité de nos entreprises dans le domaine de l'éducation; recenser quelques-unes des principales fonctions de l'éducation postsecondaire et les séparer; et enfin établir des modes équitables de financement, de même que des relations appropriées entre les institutions et l'Etat.

l'entrée de l'éducation postsecondaire dans une ère nouvelle de compression des dépenses et d'intégration entraînera la disparition des solutions faciles . . .

La Commission entrevoit avec un optimisme réservé la possibilité d'adapter avec succès notre patrimoine postsecondaire au défi que posent à celui-ci les problèmes actuels et futurs. Notre expérience révèle que la société et les institutions de l'Ontario possèdent le potentiel nécessaire aux changements organiques continus et flexibles. Ces changements ne doivant pas être la proie d'une évolution aveugle ou irréfléchie si nous voulons demeurer maîtres de notre futur. Il faudra clarifier les valeurs éducationnelles, explorer les programmes de rechange, évaluer les coûts et faire des choix conscients.

Pour entreprendre ces tâches connexes, de quelle liberté jouiront le public, le gouvernement et les institutions? Elle sera sûrement moins large que celle qu'ils ont connue ces dernières années. Le système postsecondaire de l'Ontario a pu, au cours des années 50 et 60, relever le défi que lui posaient les grands problèmes sociaux, les connaissances nouvelles et la croissance et la

[31] Ronald B. D'Costa, *L'accessibilité aux études postsecondaires pour la population francophone de l'Ontario,* Etude préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972), p. 106.

diversification du corps étudiant en ayant simplement recours à l'augmentation des installations, du personnel et des programmes, souvent sans en peser les répercussions à long terme.

ces changements ne doivent pas être la proie d'une évolution aveugle ou irréfléchie . . .

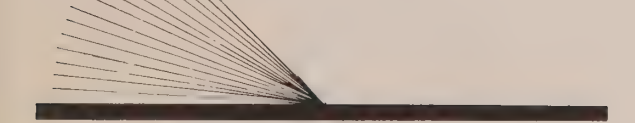
L'entrée de l'éducation postsecondaire dans une ère nouvelle de compression des dépenses et d'intégration entraînera la disparition des solutions faciles; les innovations et les nouveaux programmes devront à l'avenir tenir compte de la rigidité des systèmes établis. Les nouveaux programmes devront se livrer entre eux, ainsi qu'aux programmes établis, une concurrence croissante en vue de l'obtention des ressources peu abondantes. Il faudra trouver le moyen d'assurer que les nouveaux centres de créativité ne seront pas étouffés par les institutions et les monopoles de recherche qui existent déjà. Il faudra enfin accorder une attention toute spéciale à l'embauche du personnel, à la conception des programmes et même à la prestation de programmes destinés à desservir les groupes minoritaires et à favoriser la diversité culturelle, le perfectionnement intellectuel et la connaissance des problèmes canadiens. Pour que le système postsecondaire de l'Ontario demeure souple et pour qu'il continue de répondre aux nombreux besoins de la société en matière de formation et de recherche, le gouvernement, le public et les institutions devront faire des choix ardus.



Chapitre 2
Valeurs et orientations

Comment seront faits les choix qui décideront de l'avenir de l'éducation postsecondaire en Ontario? De toute évidence, ils doivent répondre aux objectifs et à la politique que nous avons établis quant à ce que nous souhaitons conserver ou développer. L'éducation postsecondaire en Ontario est basée sur un réseau de nombreux programmes et institutions dont l'enseignement est complémentaire; ce système aspire à remplir une multitude de fonctions. Il doit répondre à la grande variété, sans cesse en évolution, des intérêts et des préférences des individus et leur offrir une gamme convenable de possibilités d'éducation. Il doit s'accomoder des besoins d'un grand nombre de régions et de nombreaux groupes particuliers. D'autre part, il doit également satisfaire les besoins de la société d'une grande diversité de services, de nouvelles connaissances et d'une évaluation critique de ses valeurs sociales et de ses institutions.

Les objectifs d'un système aussi important, pris entre le passé et l'avenir, appelé à servir une grande variété d'individus et de groupes et à répondre aux besoins de la société, doivent, pour être complets, refléter cette diversité. Des sources de conflits surgiront également du fait même de ce choix des objectifs. Nous voulons préserver notre héritage, ainsi que nous l'avons déjà dit, mais nous n'en reconnaissons pas moins la nécessité du changement et d'une certaine adaptation de cet héritage à notre époque. C'est là l'expression d'une tension fondamentale qui doit rester en arrière-plan de toutes nos discussions et de nos choix: l'opposition traditionnelle du conservatisme et de l'innovation, de la continuité et du changement. On peut cependant considérer ces éléments comme des facteurs complémentaires et non contradictoires. Il faut tout à la fois être conservateur et innovateur si l'on ne veut pas aboutir à une fossilisation du passé, à se couper des réalités du monde réel. De même, l'innovateur doit être en même temps conservateur s'il veut apporter à la société autre chose que le chaos vide de sens de la "nouveauté à outrance", coupé lui aussi des réalités permanentes de l'expérience humaine. Le problème qui demeure posé est bien entendu celui de décider quelles doivent être les proportions de ce mélange de conservatisme et d'innovation.



l'innovateur doit être également conservateur s'il veut apporter à la société autre chose que le chaos vide de sens de la "nouveauté à outrance" . . .

On se heurte encore à une difficulté inhérente à la nature de l'homme qui peut être à la fois: fille et épouse, fils et mari, travailleur, rêveur et créateur, citoyen, membre d'une église, d'une loge ou d'un syndicat, joueur et passionné d'un passe-temps particulier. L'homme peut être tout cela et bien d'autres choses en plus d'être étudiant ou professeur, engagé dans le travail intellectuel de l'éducation. Nous pouvons et nous essayerons de le considérer comme un citoyen adulte d'une société libre, qui n'a plus besoin de la protection et des interdits attachés à l'enfance, pour élaborer un système d'éducation postsecondaire qui réponde à ses besoins. Cependant, tout système de valeurs destiné à servir de base à ce type d'éducation à l'usage de citoyens libres et adultes ne devra jamais négliger le fait que l'Homme Etudiant est un être qui comporte d'innombrables facettes.

satisfaire les besoins de la société et offrir des services de qualité sont les deux critères dont nous nous sommes servis pour évaluer le système actuel . . .

Il pourra quelquefois sembler plus facile de ne pas aborder la question fondamentale des objectifs pour insister sur celle des moyens et des méthodes, mais on déboucherait alors sur un monstre éducatif extraordinaire de complexité dont personne ne saurait dire quelles sont ses activités ou ses objectifs. De quels critères la Commission s'est-elle donc servie pour étudier l'éducation postsecondaire en Ontario? Deux objectifs fondamentaux doivent servir de guide à notre éducation postsecondaire: satisfaire les besoins de la société et offrir des services de qualité. C'est parce qu'il utilise des deniers publics que notre système d'éducation postsecondaire doit répondre aux besoins de la société et, d'autre part, c'est par respect pour nos valeurs culturelles qu'il se doit d'offrir des services de la plus haute qualité. Gardant ces critères à l'esprit, nous avons essayé d'évaluer le système actuel dans ses rapports avec l'individu, les institutions et la société.

En cherchant à atteindre ces deux objectifs, nous avons rejeté trois solutions que l'on a souvent proposées pour résoudre les problèmes de l'éducation postsecondaire: élaboration d'un plan directeur, utilisation des prévisions dans le domaine de la main-d'oeuvre pour déterminer les besoins en matière d'éducation et planification de l'éducation en fonction du critère bénéfice-coût. Ces trois solutions ne sont pas plus valables que celles qui consistent à aborder l'éducation postsecondaire par le biais des techniques de supervision, de financement et d'utilisation de l'espace.

Malgré le désir le certaines personnes, le rêve d'instaurer un système destiné à répondre à un seul besoin de la société se révèle impossible à réaliser dans une société libre et pluraliste. La difficulté en ce qui concerne les plans directeurs réside dans le fait qu'ils ne sont pas suffisamment souples. D'autres juridictions ont déjà essayé d'élaborer des plans directeurs mais elles ont abouti à une centralisation du contrôle et à une rigidité excessive et inutile.

Il est encore plus difficile de ne pas se laisser séduire par la planification en fonction des besoins en main-d'oeuvre. Bien des gens pensent qu'il est possible d'organiser notre système d'éducation d'après les prévisions en matière de main-d'oeuvre. Pourquoi ne pas former le nombre exact de juristes, de professeurs, de techniciens, de typographes dont nous avons besoin et diriger les autres étudiants vers des domaines qui débouchent sur des catégories d'emploi dont le marché n'est pas saturé? Voilà, en vérité un excellent argument. Il suppose que nous sommes capables de prévoir avec précision les besoins futurs en matière d'emploi, données dont un système d'éducation axé sur ces prévisions aurait besoin. D'autre part, il faut également que nous soyons en mesure de déterminer avec exactitude le juste niveau d'éducation requis pour chaque type d'emploi, de fixer le nombre de personnes convenable. Enfin, il faudrait tenir compte de tous ces facteurs et les appliquer à un présent bien incertain mais, qui plus est, à un avenir encore plus imprévisible. En fait, ainsi que la Commission le déclare dans son étude intitulée *Manpower Forecasting and Education Policy,* "il n'existe aucun moyen satisfaisant de déterminer le niveau d'éducation

nécessaire à l'exercice de la plupart des professions; encore plus difficile est-il de faire des extrapolations sur l'avenir".[1]

est-il possible d'organiser notre système d'éducation en se fondant sur les prévisions en matière de main-d'oeuvre? . . .

Même s'il était possible d'envisager cette méthode, nous aurions de bonnes raisons de l'écarter. Fondamentalement, elle va à l'encontre de cette liberté de choisir à laquelle nous tenons tant. Nous jugeons préférable de répondre aux incertitudes du marché du travail par un système souple qui permet à chaque individu et aux programmes d'éducation de s'adapter à l'évolution des besoins plutôt que d'adopter un programme de planification de la main-d'oeuvre lié à un système rigide d'éducation. Qu'arriverait-il à l'individu qui ne s'insérerait pas dans un cadre éducatif prédéterminé? Où laisse-t-on place à la critique sociale, à l'innovation et au changement dans une société engagée dans la voie de l'acceptation toute utilitaire des professions telles qu'elles sont ou doivent l'être sans rien pouvoir changer?

quand on aborde le problème de l'éducation par le critère coût-bénéfice, il ne s'agit pas simplement d'obtenir plus de personnes instruites avec la même somme d'argent mais encore de tirer davantage parti des résultats en les répartissant plus judicieusement . . .

Aborder le problème de l'éducation par le critère bénéfice-coût n'est pas plus satisfaisant.[2] On analyse alors le système éducatif en fonction de sa rentabilité économique: pour tant d'investissements publics et privés, la société doit normalement tirer de nombreux avantages économiques: productivité plus élevée, compétence et augmentation du pouvoir de gagner. En fait, il ne s'agit donc pas simplement d'obtenir plus de personnes instruites avec la même somme d'argent mais encore de tirer davantage parti des résultats en les répartissant plus judicieusement. Pourquoi n'essayerions-nous pas de porter au maximum le taux de rendement des investissements publics dans le domaine de l'éducation postsecondaire en investissant plus précisément dans les secteurs dont les analyses prouvent qu'ils sont les plus rentables?

Ce serait faire preuve d'un esprit partial et déformer la réalité que de ne penser au système d'éducation que du point de vue du coût. Le calcul de ce rendement présente en soi des difficultés et, d'autre part, la société retire du système de nombreux avantages qui ne sont pas de nature économique. L'élargissement des horizons intellecteuls, le rehaussement de l'expérience humaine par les arts, les possibilités de création, de réflexion, de divertissement, voilà bien des atouts de grande valeur dont l'éducation fait bénéficier la société mais qu'il est impossible d'évaluer uniquement en dollars. De plus, cette approche coût-bénéfice risque de nous faire accepter inconditionnellement la société actuelle. Bien que cette approche économique ouvre des horizons utiles sur les activités éducatives, il serait plus valable d'évaluer l'éducation en fonction des avantages sociaux que l'on en retire, ce que la Commission a essayé de faire dans une de ses études avant-gardistes.[3] Les facteurs de mesure n'ont pu être déterminés facilement et une analyse complète de ce type reste donc encore du domaine de l'avenir.

Par conséquent, nous rejetons les solutions déterministes que supposent ces approches du problème. Plutôt que d'organiser notre système d'éducation de cette façon, il serait préférable, à notre avis, de lui permettre de s'organiser en fonction des besoins de la population dans les domaines de l'éducation et de la recherche puis

---

[1] J. W. Holland, S. Quazi, F. Siddiqui et M. Skolnik: *Manpower Forecasting and Educational Policy*. Etude préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (Toronto, Imprimeur de la Reine, 1972), p. 201. Voir également l'avant-propos ainsi que les pages 27-30, 73-76, 86-87, 137-139, et 184-185. A remarquer aussi que les prévisions de l'Organisation pour la Coopération et le Développement économiques sont moins optimistes. Voir *OECD and Educational Planning and Development,* pages 8-11.

[2] Comme exemple de cette façon de penser, voir Systems Research Group Inc., *Cost and Benefit Study of Post-Secondary Education in Ontario, School Year 1968-69*. Etude préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972).

[3] J. S. Kirkaldy et D. M. Black: *Social Reporting and Educational Planning: A Feasibility Study*. Etude préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario. (Toronto, Imprimeur de la Reine, 1972).

de définir et d'évaluer ces besoins par rapport aux autres besoins de la société. C'est cette idée de la planification que nous appelons exigence sociale. Bien que l'exigence sociale ne soit en aucune façon une base parfaite pour la planification de l'éducation, elle répond aux valeurs de notre société et les préserve. Ce n'est que par ce moyen, plutôt souple, que l'on pourra réaliser les objectifs divers d'une société diversifiée et d'un système d'éducation postsecondaire de masse fort complexe.

cette idée de la planification que nous appelons exigence sociale . . .

L'exigence sociale ne s'identifie pas simplement aux exigences des étudiants. Tout d'abord, il est évident que le mode d'attribution des subventions en fonction du nombre des inscriptions, ce qui est le cas actuellement, crée plusieurs problèmes. Le choix des étudiants est souvent influencé par les tendances qui existent dans le domaine des inscriptions: s'il y a beaucoup de monde pour tel cours, c'est qu'il doit être bon. En outre, les institutions ont tendance à faire tout leur possible pour maintenir le statu quo dans les domaines déjà bien établis. Par ailleurs, les exigences des étudiants ne correspondent pas nécessairement à une utilisation des plus rationnelle des ressources. Gaspillage, études qui ne débouchent sur rien pour l'étudiant, professeurs surchargés ou qui n'ont pas assez d'étudiants, tout est possible. Les objectifs de la société ne seront pas nécessairement réalisés en modifiant simplement les tendances du marché de l'éducation: elles peuvent en effet n'être que le reflet de modes passagères ou de craintes, plutôt que de raisonnements rationnels. En ne se basant que sur les exigences des étudiants, on pourrait fort bien aboutir à la création d'une sorte de supermarché de l'éducation, aboutissement triomphal mais vide de la société de consommation.

Finalement, le système d'éducation ne possède aucun moyen d'auto-régulation: il est nécessaire et inévitable d'intervenir dans une certaine mesure. Les décisions prises dans des domaines comme les études supérieures, la recherche et le service communautaire peuvent être influencées par d'autres considérations que les exigences des étudiants. Si on veut préserver la liberté et la responsabilité, vertus qui caractérisent le système actuel d'exigence sociale, il faut modifier ledit système et cesser de la définir uniquement en fonction d'une certaine sensibilisation aux seuls chiffres des inscriptions. Il faudrait élargir cette définition pour y inclure la sensibilité sociale et la qualité.

Un système d'éducation postsecondaire sensibilisé à la société dans laquelle il évolue doit répondre à un certain nombre de besoins. Au cours des prochaines années, la société pluraliste de l'Ontario va faire peser de nouvelles exigences sur son éducation postsecondaire. Ce sera le besoin de nouvelles connaissances techniques et normatives pour résoudre d'urgents problèmes touchant l'homme et son environnement; ce sera le besoin de nouveautés permettant davantage au public d'obtenir sans délai et à un prix raisonnable toute une gamme de services, professionnels et autres, de haute qualité; ce seront enfin les besoins éducatifs d'une communauté épanouie et beaucoup plus grande qui, éventuellement, comprendra tous les adultes. En restant à l'écoute de tous ces besoins des individus et de la société, l'éducation postsecondaire devra assumer de nouvelles fonctions et redéfinir certains de ses objectifs.

élargir le système en se contentant de le diluer est futile dès le départ . . .

Il est souhaitable que l'éducation postsecondaire réponde aux besoins de la société mais elle ne doit pas faire fi d'un facteur essentiel: la qualité. Elargir le système en se contentant de le diluer est futile dès le départ. Il faut toujours allier la qualité à la quantité: multiplier les possibilités, les talents, les connaissances, certes, mais des possibilités qui ne soient pas des non-sens, des talents valables et des connaissances bien assimilées. La connaissance est le fruit de l'organisation et de la classification de l'observation et de la pensée. Tant la discipline que les résultats de ce processus intellectuel sont personnels: on ne les inculque pas à l'étudiant, il y parvient par ses propres moyens.

Pour atteindre la qualité dans cette recherche, l'étudiant et le professeur ont tous deux besoin de liberté intellectuelle, de pouvoir suivre leurs inclinations personnelles, de n'être soumis qu'au dictats intellectuels de leurs propres études et de

leurs propres normes. La liberté de recherche est essentielle si l'on veut que la qualité dépasse le niveau de la simple compétence technique, quel qu'important que soit ce dernier aspect. Sans liberté, on ne peut guère espérer que voient le jour les innovations qui donnent naissance à de nouvelles idées, de nouvelles valeurs et de nouvelles techniques qui nous permettront de continuer à nous adapter et à survivre dans un monde en constante mutation. Les idées nouvelles se heurtent inévitablement à l'ordre établi. D'un certain côté, elles peuvent paraître erronnées à un esprit même honnête; les idées qui ont cours satisfont tout le monde, elles ont fait leurs preuves. L'innovation peut également bousculer certains intérêts acquis. D'autre part, sans la liberté intellectuelle, il n'y a que peu de chances que les innovations reçoivent un accueil favorable, soient mises en concurrence avec les idées et les méthodes anciennes et encore moins qu'elles soient adoptées. En outre, l'adaptation et la survivance même de la société dépendent de l'analyse critique permanente de ses idées, de sa structure et de ses activités. Or, c'est dans le domaine de l'éducation postsecondaire que se forment la plupart de ces analystes et de ces critiques. En résumé, la qualité, qui doit être un des attributs de l'éducation postsecondaire, dépend de la présence de la liberté intellectuelle.

Le sens des mots est cependant facilement déformé, ce qui nous porte à expliquer également ce que ne veut pas dire la qualité de l'éducation. Elle ne doit pas servir de paravent à la formation d'une élite d'étudiants, de professeurs ou d'institutions. Nous ne devons pas confondre niveau de compétence avec degré de qualité: nous voulons que celui qui développe les radiographies soit aussi compétent dans son domaine que celui qui pratique une intervention neurochirurgicale très délicate. Plus encore, atteindre un haut niveau de qualité n'implique pas nécessairement que l'on fasse des frais considérables, bien qu'il y ait cependant une certaine corrélation entre l'argent dépensé et les possibilités ouvertes; enfin, il ne faudrait pas, à cause de cela, en arriver à confondre qualité et célébrité des institutions.

Les observations qui précèdent sont, certes, d'ordre général mais il ne faudrait pas pour autant en minimiser l'importance. La Commission estime qu'elles impliquent un certain nombre de conséquences pratiques. L'élaboration d'un système d'éducation postsecondaire qui aspire à répondre aux besoins de la société et à donner à l'homme un environnement dans lequel puissent être entreprises des études et des recherches de haute qualité ne devrait se faire qu'à partir de principes directeurs nettement définis dont l'application nous permettrait de mieux apprécier la valeur du système actuel. Tout système élaboré pour répondre aux besoins de la société sans faire de compromis dans le domaine de la qualité devrait avoir pour caractéristiques l'accessibilité, la souplesse et la diversité. Il devrait permettre les transferts entre les programmes et les institutions, traiter équitablement les groupes défavorisés et être comptable au public.

la liberté de recherche est essentielle pour que la qualité dépasse le niveau de la simple compétence technique . . .

Dans toute notre étude du problème, nous avons supposé au départ qu'en Ontario l'éducation publique postsecondaire devait être accessible à tous ceux qui le désirent et peuvent en tirer parti. Le principe de l'universalité est une caractéristique de notre temps. Une économie en perpétuelle mutation, qui a sans cesse besoin de nouvelles connaissances et de nouveaux talents professionnels a finalement eu pour conséquence de faire de l'éducation officielle un des éléments de notre vie. De la même façon, on en vient de plus en plus à considérer l'éducation postsecondaire comme un bien de consommation aux yeux des citoyens d'une société dont le nombre d'heures de travail diminuera de plus en plus. L'éducation et la culture possèdent toutes deux une qualité bien rare: elles sont du nombre bien restreint de ces biens de consommation qui n'ont aucun effet secondaire néfaste sur l'environnement et la qualité de la vie.

L'accès à l'éducation de ceux qui sont capables d'en tirer parti est également subordonné au financement public de notre système. Malheureusement, en Ontario, beaucoup de gens n'ont pas encore accès à l'éducation postsecondaire bien qu'ils aient tous les atouts qui leur permettraient d'en tirer profit.[4] Ce sont les

[4] John Buttrick: "Who Goes to University in Ontario", article tiré du magazine: *This Magazine Is About Schools*, Vol. 6, no. 2, été 1972, pages 81 à 100.

fonds publics qui subventionnent une très forte partie de ce système et, de ce fait, ce dernier ne devrait pas être réservé aux seuls privilégiés. Parce que l'éducation est essentielle à qui veut rester en contact avec son milieu social et économique en constante évolution, il y a lieu d'en permettre l'accès à tous les adultes qui le souhaitent. Il faut, dans le domaine de l'apprentissage, leur offrir un éventail convenable d'expériences qui leur permettront de se tenir au niveau des jeunes qui arrivent sur le marché du travail. Aussi longtemps que le gouvernement et l'entreprise privée continueront à recruter et à classer leurs employés en fonction des diplômes qu'ils possèdent, la simple justice exige que l'on offre des possibilités d'éducation à tous ceux qui, dans leur jeunesse, n'ont pas eu la chance de bénéficier des programmes qui sont aujourd'hui offerts aux étudiants des collèges et des universités. L'universalité de l'accès à l'éducation signifie bien plus encore que le simple accès aux institutions actuelles ou à celles que nous pourrions créer. Elle suppose également l'accès à des types beaucoup moins structurés d'éducation postsecondaire ou à toutes ces formes d'éducation dont on peut bénéficier en dehors du système officiel. L'essentiel, somme toute, est que celui qui désire poursuivre des études postsecondaires ne doit pas en être empêché à cause des carences ou des obstacles que présente le système actuel, tant du point de vue des facilités qu'il offre que du point de vue financier.

le principe de l'universalité de l'accès à l'éducation ne doit être considéré ni comme un rêve, ni comme une conséquence logique mais comme une nécessité absolue . . .

Cette définition de l'accessibilité peut sembler quelque peu exhaustive et c'est bien là notre intention. Elle s'inscrit cependant dans le cadre de nos traditions. Ainsi que nous l'écrivons dans le Chapitre I, l'accès aux établissements postsecondaires a régulièrement progressé, surtout au cours des dix dernières années. Cependant, les pressions sociales et individuelles pour une plus grande accessibilité à d'autres domaines de l'éducation se sont faites de plus en plus fortes au sein de notre société démocratique, industrialisée et urbanisée. Nous devons étendre sans cesse le champ de nos connaissances théoriques et techniques dans un monde où notre survie est liée à des problèmes comme celui de produire suffisamment, de supporter les contraintes sociales de la proximité et de déjouer les dangers dont la destruction de notre environnement nous menace du point de vue écologique. Lorsque la survie de notre espèce est liée à l'éducation, le principe de l'universalité de l'accès à l'éducation ne doit être considéré ni comme un rêve, ni comme une conséquence logique mais comme une nécessité absolue.

nous voulons sauvegarder la diversité là où elle existe, l'encourager et introduire de nouvelles formes d'éducation . . .

Pour faire correspondre l'accessibilité à l'éducation aux exigences de la société, tout en maintenant le même degré de qualité, nous devons élaborer un système d'éducation hautement diversifié. C'est pourquoi nous voulons encourager la variété dans les institutions actuelles, que ce soit dans les moyens d'étudier à l'extérieur ou dans les conditions d'admission aux différentes études, les programmes offerts, la durée des cours, etc. Nos recommandations ont pour but de sauvegarder la diversité là où elle existe déjà, de l'encourager et d'introduire de nouvelles formes d'éducation Nous endossons cette politique parce qu'elle permet également de résister aux pressions qui s'exercent en faveur de l'homogénéisation, problème inévitable de l'éducation de masse et qu'elle favorise la liberté intellectuelle et la possibilité de satisfaire les besoins de la société. Au nom de la diversité, cependant, nous ne voulons pas que l'on double des services que les écoles secondaires sont en mesure d'offrir au public avec une meilleure qualité et à un prix moins élevé.

Le principe de la diversité comporte un certain nombre de conséquences. Nous encourageons la diversité des institutions en recommandant que l'on établisse une structure administrative distincte pour chaque secteur de l'éducation postsecondaire; la diversité des méthodes en proposant un nouvel instrument: l'Académie libre; la diversité parmi les institutions grâce à nos propositions financières; la diversité entre les régions par la création de programmes spéciaux; enfin, nous proposons la diversité linguistique et

culturelle en proposant de nouvelles possibilités pour les Franco-Ontariens et les peuples autochtones de notre province.

A ce principe de la diversité s'associe étroitement celui de la souplesse. Il est évident que tout système d'éducation dont le fonctionnement est basé sur la demande sociale doit être souple afin de répondre et de s'adapter à l'évolution des besoins sociaux et individuels en matière d'éducation. De plus, la souplesse permet d'innover et de répondre aux idées auxquelles on n'avait pas encore pensé, aux situations qu'on n'avait pas encore prévues. On ne peut prévoir l'innovation mais on peut offrir des stimulants pour l'encourager. Nos recommandations d'ordre financier ont pour but de rechercher et d'encourager l'innovation, afin de promouvoir de nouvelles réponses aux nouvelles exigences de la société et de l'individu à mesure qu'elles surgissent. Cette politique de flexibilité doit se rattacher à une caractéristique de plus en plus marquée de l'éducation, dont nous avons déjà parlé: l'augmentation des études à temps partiel et l'importance croissante de l'éducation permanente.

la souplesse permet d'innover et de répondre aux idées auxquelles on n'avait pas encore pensé, aux situations qu'on n'avait pas encore prévues . . .

Pour être souple, accessible et diversifié, notre système d'éducation doit également permettre à l'individu de passer d'une institution à l'autre, d'un programme à l'autre. Ceci ne veut pas dire qu'il faille rejeter la qualité, les normes ou prescrire les conditions automatiques d'admissibilité. Les possibilités de transfert doivent exister; un filtre ne doit pas devenir une barrière et peut-être faudrait-il prendre des chances dans certains cas particuliers. La mobilité, que le système postsecondaire ontarien a déjà mise en application dans une certaine mesure, devrait devenir un objectif et se généraliser.

Un des aspects particuliers de la mobilité se rattache à la formation professionnelle, qui constitue une des plus grandes activités de l'éducation postsecondaire. Un certain nombre de contraintes influent sur la formation de professionnels pour répondre aux besoins de la société. L'une des principales raisons de cette rigidité est le lien qui existe actuellement entre les crédits alloués aux études ou aux programmes choisis et la possibilité d'obtenir le diplôme qui permettra d'exercer la profession. Nous faisons donc, pour cette raison, des recommandations destinées à briser cette contrainte et à faciliter le transfert entre les professions ainsi que le transfert d'un niveau à l'autre au sein d'une même profession. Nous désirons également élaborer une procédure régissant le transfert des aptitudes, des talents, des compétences d'une entreprise postsecondaire à une autre et, en fait, de n'importe quelle activité humaine qui relève du domaine de l'éducation à une autre. En fait, nous demandons que l'éducation soit accessible à tous les niveaux de la hiérarchie, de l'apprentissage d'un métier aux écoles professionnelles, de l'éducation permanente au laboratoire de recherche, avec des moyens de sélection qui ne soient pas des barrières entre les différents niveaux.

On ne devrait parler de justice en matière d'éducation que dans des limites très strictes. Nous sommes parfaitement conscients qu'il est très difficile de régler le problème infiniment complexe des inégalités socio-économiques et que la réforme de l'éducation ne peut qu'être une bien modeste contribution dans ce domaine. Dans le cadre de ces limites, la justice dans le domaine de l'éducation porte sur l'accessibilité tandis que le facteur qualité implique que l'on juge les possibilités intellectuelles de tous les candidats en fonction de normes communes dans chaque domaine particulier d'études. Mais ce n'est pas tout, la justice vis-à-vis l'éducation exige bien davantage.

nous demandons que l'éducation soit accessible à tous les niveaux de la hiérarchie avec des moyens de sélection qui ne soient pas des barrières entre les différents niveaux . . .

La justice exige que tous les individus et tous les groupes défavorisés bénéficient d'une attention toute spéciale afin d'avoir des possibilités réelles d'accès à des niveaux supérieurs d'instruction et ainsi, aient la chance de se réaliser pleinement. Par la même occasion, la justice exige que le fardeau des frais nécessaires pour supporter

l'éducation postsecondaire soit réparti en fonction des besoins, des compétences et des bénéfices aussi bien qu'en fonction de la capacité de fournir ces services aujourd'hui et à l'avenir. Nos recommandations d'ordre financier ont pour objectif de permettre d'atteindre cet équilibre du point de vue de la justice. Enfin, la justice requiert également la décentralisation, de telle sorte que les régions isolées de notre province ne soient pas désavantagées.

Les fonctions de l'éducation postsecondaire sont si nombreuses et d'une importance telle que le système qui les propage doit être comptable au public et à la société. La société doit donner son assentiment à l'attribution des fonds publics à l'éducation postsecondaire, en étant convaincue que les études et la recherche contribuent à la mobilité sociale, à la croissance économique, à la conquête de la nature, à la critique sociale et au développement personnel. Certains de ces objectifs sont mesurables alors que d'autres ne le sont pas; pourtant, ils doivent être équilibrés les uns par rapport aux autres et par rapport à d'autres objectifs qui ne relèvent pas du domaine de l'éducation. C'est finalement, à notre avis, dans le grand forum de l'opinion publique, par le biais du processus politique, que se prendront les décisions finales sur ces objectifs. C'est à ce forum que le gouvernement devra répondre dans l'accomplissement de ces objectifs sociaux.

la comptabilité au public et à la société ne devrait pas entraîner un système d'éducation centralisé . . .

Nous déclarons en même temps que l'Ontario n'a pas besoin d'un système d'éducation postsecondaire monolithique et unitaire dirigé du sommet. Plutôt que d'essayer de déterminer une politique à l'échelle du système par un contrôle administratif direct des institutions, nous préférons rendre compte au public d'autres façons: par une différenciation nette des responsabilités dans les relations entre le gouvernement et les institutions qui facilite la planification et la coordination dans le système tout entier; par des modifications du mode de financement de l'éducation postsecondaire; enfin, par un meilleur système de surveillance et de publicité. En conséquence, nous proposons la surveillance et l'étude des répercussions que provoquera l'application d'un bon nombre de nos recommandations, et d'en publier les résultats.

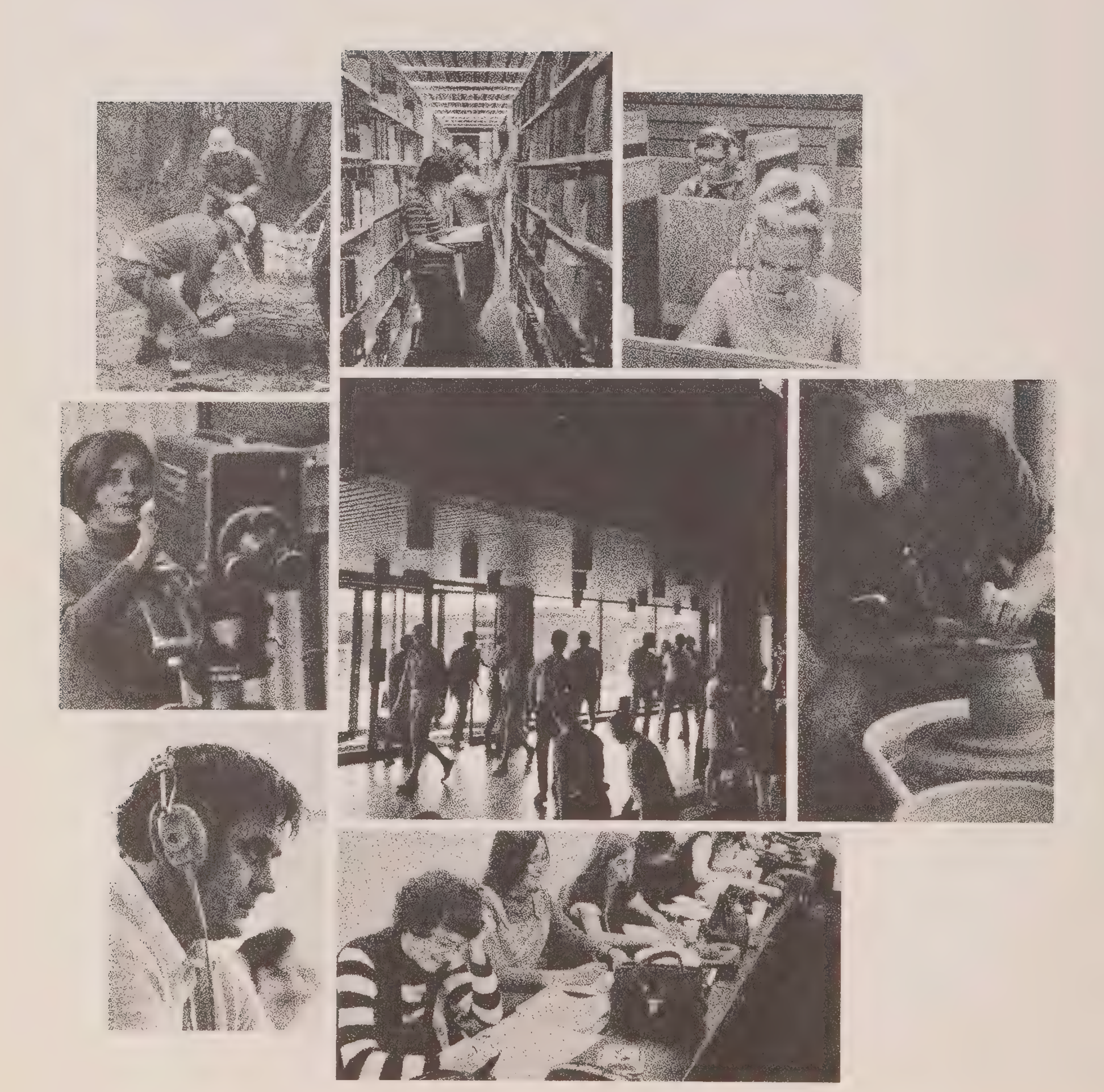
* * * * * *

Quelles que soient les méthodes utilisées, apprendre reste l'objectif ultime de l'éducation. En dernier ressort, rien ne doit interférer avec le caractère humain de l'éducation postsecondaire. Nous devons faire tout ce que nous pouvons pour donner à l'étudiant les meilleures conditions possibles pour apprendre. Quant à l'innovation, nous ne pouvons planifier les études d'un individu, mais nous devons tout faire pour l'encourager. L'éducation est un processus social organisé par les institutions, le gouvernement, les professeurs et des programmes d'études. Cependant, apprendre reste une expérience personnelle, que ce soit pour le professeur, l'étudiant, l'artisan, l'artiste ou le chercheur, et c'est là le point essentiel.

C'est pour cela que les divers tests, examens, bâtiments, programmes, méthodes d'enseignement, en somme tout ce qui finalement constitue l'éducation postsecondaire doit être orienté afin de servir les besoins de l'étudiant en sa qualité d'individu plutôt que les institutions elles-mêmes, les futurs employeurs ou les besoins d'une profession. Tout autre objectif doit être secondaire. De même, la gamme complète des possibilités éducatives doit être accessible à chacun et non pas seulement un programme menant à l'obtention d'un diplôme, un cours ou ce que l'institution a décidé qui serait profitable à l'étudiant. Si c'est l'individu qui compte avant tout, il doit, en tant qu'adulte, avoir la possibilité et la responsabilité de décider quelle est l'expérience qui lui semble être la plus profitable pour lui.

Deuxieme partie

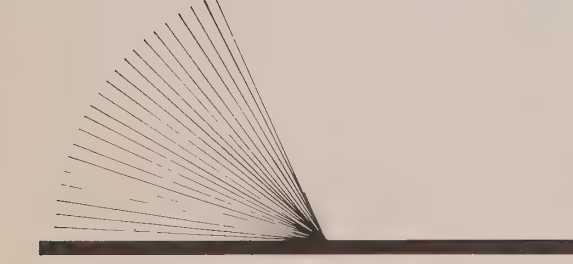
Orientation du changement



Chapitre 3
Education continue: choix et solutions

Au moment de la poussée de l'éducation des années 60, le principal objectif de l'éducation postsecondaire était de multiplier les possibilités, pour les diplômés des écoles secondaires, de poursuivre leurs études dans le cadre de programmes continus dans les collèges et les universités. Au cours des années 70 et 80, l'éducation postsecondaire va continuer à jouer ce rôle important comme aujourd'hui et en utilisant de nouvelles méthodes mais elle devra en même temps relever le défi de répondre aussi aux besoins d'autres groupes en matière d'éducation. La gamme des programmes offerts en dehors de l'éducation officielle devra être étendue. Il faudra trouver de meilleures solutions pour s'occuper de ceux qui veulent tenter une seconde chance dans le milieu de l'éducation officielle, de ceux qui ont quitté l'école secondaire avant la fin de leurs études pour aller au travail et des adultes de tous les âges et de toutes les couches sociales qui n'ont jamais bénéficié de l'éducation postsecondaire ou l'ont abandonnée. Il faudra aussi porter une plus grande attention aux intérêts particuliers des étudiants des régions isolées et de ceux qui attendent de l'éducation postsecondaire qu'elle leur permette de se perfectionner du point de vue professionnel ou qu'elle leur offre des possibilités de s'orienter différemment et de choisir de nouveaux objectifs.

Nous devrons innover dans cinq domaines si nous voulons que notre système d'éducation soit au service de la personne, qu'il soit accessible, diversifié dans ses programmes et ses fonctions, souple dans ses méthodes et ses normes d'éducation et d'appréciation, équitable et comptable au public. Il faudrait tout d'abord augmenter les possibilités d'éducation en dehors du système institutionnel de l'éducation postsecondaire pour ceux qui terminent leurs études secondaires. D'autre part, les collèges, les universités doivent étendre leurs programmes et leurs moyens dans le domaine de l'éducation permanente et de la formation professionnelle sans pour autant abandonner leurs fonctions actuelles ou compromettre leur intégrité. Troisièmement, il faut tout à la fois créer de nouvelles institutions d'enseignement et faire en sorte que les bibliothèques, les musées, les galeries d'art et autres centres de ce genre soient reconnus comme des éléments importants du système



éducatif. Quatrièmement, les options de l'éducation postsecondaire doivent être mises à la disposition du public dans toutes les régions de notre vaste province. Enfin, nous devons trouver des moyens pour que soient reconnus, et si nécessaire garantis, le niveau et la qualité de l'apprentissage réalisé par quelque moyen que ce soit.

Notre société doit fournir à ceux qui quittent l'adolescence et envisagent d'embrasser une carrière, des solutions de rechange à l'éducation officielle. Tout pousse à agir de la sorte: les besoins des jeunes, l'intégrité de nos programmes éducationnels et l'intérêt de la société. A l'heure actuelle, bien des jeunes sont pris entre l'incertitude qu'accompagne l'entrée sur un marché du travail restreint et la poursuite d'études officielles auxquelles ils ne sont pas tenus. Certains étudiants de nos collèges et de nos universités trouvent cette expérience désagréable et aliénante. Leur situation trouve en partie ses origines dans une tendance de la dernière décade à envoyer en masse la jeunesse ontarienne fréquenter les institutions postsecondaires.

notre société doit fournir à ceux qui quittent l'adolescence et envisagent une carrière des solutions de rechange à l'éducation officielle . . .

Quand on les examine de près, les raisons de cette tendance se révèlent surtout d'ordre social. Les choix offerts aux jeunes qui quittent les écoles secondaires sont devenus très limités. Pour obtenir un emploi dans la fonction publique, les affaires ou l'industrie il faut de plus en plus de diplômes. Les grandes entreprises publiques et privées se basent sur la réussite dans le domaine de l'éducation officielle pour tracer la carrière de leurs employés. Dans tous les domaines professionnels et para-professionnels, on rivalise d'efforts pour élever les qualifications permettant d'accéder à la carrière choisie. Les employeurs et les associations professionnelles semblent soit estimer qu'une éducation plus poussée fournit automatiquement un employé ou un professionnel plus compétent, bien que dans de nombreux cas l'éducation officielle ne soit pas directement reliée à l'habileté recherchée, soit utiliser le nombre d'années de scolarité comme un instrument de sélection très pratique sur le plan administratif. C'est ce qui explique les pressions qui s'exercent sur de nombreux jeunes pour qu'ils restent à l'école le plus longtemps possible.

la société devrait également élargir sa conception de l'éducation pour y inclure toute une gamme d'expériences humaines . . .

Il faudrait résister à ces pressions débilitantes en prenant des initiatives très fermes. La société devrait reconnaître franchement que tout le monde n'a pas besoin, ni ne profite au même degré, de l'éducation officielle au cours de sa vie et que l'apprentissage et la maturité se réalisent de bien des façons. La société devrait également élargir sa conception de l'éducation véritable et de la contribution sociale pour y inclure toute une gamme d'expériences humaines comme le service communautaire, les voyages, les essais dans le domaine des arts créatifs et du spectacle ainsi que diverses formes de moyens de formation en cours d'emploi dans les affaires, l'industrie et le gouvernement. Nous recommandons instamment d'augmenter et de légitimiser les solutions de rechange prises dans ces domaines et dans d'autres domaines connexes.

Le gouvernement de l'Ontario devrait prendre l'initiative d'offrir de telles possibilités. En outre, il devrait encourager les autres gouvernements ainsi que les organismes publics et privés à en faire autant. L'appui apporté à des programmes comme le Service universitaire canadien outre-mer, le *Frontier College* ou à des projets comme ceux qui entrent dans le cadre de Perspective Jeunesse, non seulement sera profitable à la société, mais encore permettra d'offrir à ceux qui ne veulent pas rester à l'école des moyens de se réaliser personnellement et de faire des expériences enrichissantes sur le plan de l'éducation. Il faudrait aussi promouvoir la formation en cours d'emploi. Citons un extrait du rapport du Groupe de travail sur la formation industrielle en Ontario: "La formation en cours d'emploi dans l'industrie, que ce soit pour les propres employés des industries ou par l'intermédiaire de subventions du gouvernement pour les autres, constitue la principale alternative à l'éducation postsecondaire dans les collèges

communautaires et les universités."[1] En fait, nous proposons que, quand cela n'existe pas, on élabore des programmes de formation de ce genre dans un grand nombre de carrières en dehors de l'industrie, dans le domaine général et la fonction publique.

D'autre part, le gouvernement, les entreprises privées, les corps de métiers et les associations professionnelles ne devraient pas attacher autant d'importance à la formation universitaire officielle comme critère de classement dans les catégories d'emploi et comme certificats d'aptitude dans tel ou tel métier ou profession. Les employeurs et les institutions d'enseignement devraient augmenter les possibilités offertes aux adultes d'entrer, ou de revenir, dans le système de l'éducation postsecondaire s'ils le désirent. Enfin, il faudrait, quand cela s'impose, reconnaître la valeur éducative de l'expérience de ceux qui ont choisi une forme d'éducation sortant du cadre officiel en lui attribuant les crédits nécessaires.

il faudrait promouvoir la formation en cours d'emploi . . .

En résumé, c'est à la société toute entière qu'il appartient d'offrir d'autres solutions que l'éducation postsecondaire officielle: au gouvernement par des initiatives fondées sur des énoncés de principe; au monde des affaires et de l'industrie en modifiant leur politique d'emploi; aux organisations ouvrières en adoptant de nouvelles attitudes devant les conditions d'emploi; aux organisations professionnelles en modifiant les règles qui régissent l'entrée dans leurs rangs et, enfin, aux institutions d'enseignement en innovant dans le domaine de l'éducation permanente et en reconnaissant la valeur de l'apprentissage fait en dehors du cadre institutionnel.

Les différentes solutions proposées devraient être financées convenablement. Nous recommandons que, dans les cas appropriés et tel que déterminé par le Conseil du secteur libre de l'éducation,[2] les différentes solutions fassent l'objet de subventions comparables à celles de l'éducation postsecondaire officielle. Il est bon cependant de signaler que, dans la plupart des cas, le coût par individu serait inférieur à celui auquel on doit faire face dans le cas des programmes institutionnalisés.

une gamme convenable de solutions permettrait aux institutions de se libérer de leurs fonctions de surveillance . . .

On peut tirer des avantages importants d'une gamme convenable de solutions autres que l'éducation officielle. Elle peut permettre d'atteindre l'objectif essentiel du développement humain en offrant aux individus des expériences humaines véritables, intrinsèquement valables et acceptables pour la société. On pourrait également, de cette façon, libérer les institutions postsecondaires de leur fonction de surveillance et leur permettre de se consacrer à leurs objectifs principaux, les études et l'érudition. Ces objectifs sont actuellement menacés dans une société qui utilise l'éducation postsecondaire comme solution au sous-emploi ou au chômage.

Un système d'éducation postsecondaire tenu de respecter le principe de l'accessibilité universelle à l'éducation doit mettre tout en oeuvre pour réaliser dans le même temps l'objectif de la diversité de l'éducation. La nécessité de la diversité découle tout naturellement de l'affirmation du caractère universel. A son tour, la diversité suppose l'élargissement des possibilités offertes aux individus, qu'ils soient professeurs ou étudiants. Ces possibilités peuvent revêtir divers caractères. Il y a le choix du contenu de l'éducation: les arts ou la formation professionnelle, les humanités ou encore les arts créatifs et du spectacle. Il y a le choix des méthodes d'apprentissage: personnalisé ou structuré; conférences, séminaires, dialogue, cours par correspondance, ou terminal d'ordinateur; moyens audio-visuels ou écrits traditionnels. Il y a le choix du lieu d'apprentissage: à la maison, au travail ou dans une institution. Il y a le choix des objectifs éducatifs: connaissance de soi, formation professionnelle ou service communautaire, initiation à un domaine ou maîtrise professionnelle de ce domaine. Il y a également le choix des formes d'apprentissage: à

[1] Groupe de travail sur la formation industrielle en Ontario. Mémoire présenté à la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario; avril 1972, p. 1.

[2] Voir le Chapitre 7 du présent Rapport.

plein temps ou à temps partiel, séquentiel, intégré ou entrecoupé de périodes de stage au travail. Enfin, il y a le choix du moment où on étudie: le jour ou le soir; l'hiver, l'été, toute l'année ou n'importe quand pour les autodidactes. On pourrait encore allonger la liste des possibilités qui peuvent s'offrir.

un système d'éducation postsecondaire tenu de respecter le principe de l'accessibilité universelle à l'éducation doit tout mettre en oeuvre pour réaliser dans le même temps l'objectif de la diversité de l'éducation . . .

Pour que les nombreuses possibilités que nous venons de signaler soient mises à la disposition de la population adulte de l'Ontario, il faudrait que l'éducation postsecondaire accorde une place prépondérante à l'éducation permanente et des adultes ainsi qu'à la formation professionnelle. Pour celà, des initiatives devront être prises au niveau du gouvernement, des employeurs et des employés: dans le domaine de l'organisation et des méthodes dans le cadre des institutions postsecondaires actuelles; création de nouvelles structures pour les études; reconnaissance des bibliothèques, des musées, des galeries d'art et autres établissements de ce genre comme éléments importants du système d'éducation; enfin, nouvelle répartition des ressources entre l'éducation séquentielle et permanente. On aboutirait ainsi, à coup sûr, à un système qui offrirait des possibilités d'apprentissage à toutes les étapes de la vie, des années normales de scolarisation à la vieillesse.

Ainsi que nous l'avons suggéré dans le premier chapitre, l'éducation continue dans une société de plus en plus caractérisée par les loisirs et de plus en plus complexe, n'est pas une lubie mais une nécessité. Nous avons besoin d'aider les gens à s'adapter à l'évolution du marché du travail, ce qui est essentiel si l'on veut qu'ils réalisent leurs aspirations et restent au fait de leur milieu physique et culturel en évolution. Il n'est pas question ici de mettre en doute la valeur des méthodes de l'enseignement structuré et séquential utilisé par les institutions dans certains domaines ou de revenir sur la question de savoir si une forte proportion de personnes continueront à fréquenter les collèges et les universités à plein temps entre 18 et 24 ans. Il n'en reste pas moins clair que l'éducation devrait offrir des options moins structurées et plus variées, tout d'abord pour que les adultes aient davantage de possibilités de réussir ce qu'ils désirent qu'ils n'en ont actuellement dans le cadre traditionnel, mais aussi parce que l'extension même de ces normes à une fréquentation massive et presque automatique au niveau postsecondaire est la cause de la plupart des nombreux problèmes auxquels nous devons faire face aujourd'hui.

Avant d'étudier les innovations nécessaires dans le domaine de l'éducation continue, nous devons définir les différents groupes d'étudiants que nous retrouverons à ce niveau. Les deux premiers sont les diplômés des écoles secondaires qui s'inscrivent pour faire des études à temps partiel dans les collèges et les universités ainsi que les professionnels et les para-professionnels qui viennent suivre des cours de perfectionnement ou de recyclage. Parmi les autres groupes, mentionnons ceux qui ont abandonné l'école secondaire et qui, après avoir fait une expérience sur le marché du travail, désirent se replonger dans le milieu des études au niveau postsecondaire, à plein temps ou à temps partiel; enfin, ceux qui ont abandonné les études et les adultes qui veulent tenter une deuxième chance dans l'éducation. On néglige souvent ceux qui entrent dans ces dernières catégoires dans les discussions sur l'éducation postsecondaire. Ils n'en constituent pas moins un groupe important et nombreux qui représente plus de 60% de la population en Ontario; ce qu'ils demandent au système postsecondaires est donc important et nous devons reconnaître leurs besoins sans détour.

En réalité, le système d'éducation postsecondaire doit se faire une obligation toute particulière d'aider les personnes de cette catégorie à changer d'occupation, que ce soit un choix librement consenti ou motivé par des circonstances particulières. Dans ce domaine, nous avons un urgent besoin, dans le cadre de l'éducation permanente, de programmes de formation de la main-d'oeuvre clarifiés et améliorés. Pour réussir en ce domaine, nous devrons nous faire une idée plus large, plus orientée sur la personne, de ce que nous pouvons réaliser. On peut concevoir que la formation de la main-d'oeuvre porte sur trois types d'activité: le processus initial qui permet à

la force ouvrière d'acquérir la compétence grâce à laquelle elle devient productive; l'acquisition de connaissances, à court terme et souvent pour palier à un manque, par le moyen de premiers cours de formation et de recyclage; enfin, le développement à long terme des ressources humaines. Cette dernière catégorie implique que la formation de la main-d'oeuvre s'assortisse de nouvelles fonctions: fournir aux individus des renseignements sur les services sociaux, les possibilités d'emploi et d'aide financière; les aider à s'adapter à l'évolution des normes du monde du travail; développer leurs habiletés en relations interpersonnelles; leur permettre de mieux comprendre les mécanismes du monde du travail et multiplier les possibilités d'éducation par de nouveaux moyens d'éducation et de formation.

les diplômés des écoles secondaires qui, après avoir fait une expérience sur le marché du travail, désirent se replonger dans le milieu des études au niveau postsecondaire, et tous ceux qui ont abandonné les études ainsi que les adultes qui veulent tenter une deuxième chance sont souvent négligés dans les discussions sur l'éducation postsecondaire . . .

Evaluée d'après ces normes, l'éducation continue sous la forme des programmes fédéraux de formation de la main-d'oeuvre offerts dans le cadre de la Loi sur la formation professionnelle des adultes est loin d'être satisfaisante. La conception comme l'exécution en est étroite puisque des investissements importants sont canalisés vers le secteur très limité des programmes de recyclage. Les programmes ont tendance à créer un fossé artificiel entre les adultes les plus âgés et les jeunes chômeurs; ils favorisent l'adoption de palliatifs aux problèmes au lieu d'envisager des solutions à long terme; enfin, ils laissent beaucoup trop de pouvoirs discrétionnaires aux conseillers des Centres de Main-d'oeuvre du Canada.

Le partage constitutionnel des responsabilités entre les gouvernements fédéral et provinciaux crée un problème peut-être encore plus fondamental. Le gouvernement fédéral est responsable de la main-d'oeuvre alors que sa contrepartie provinciale est responsable de l'éducation, d'où des difficultés de planification dans le domaine de la formation de la main-d'oeuvre dont ils sont tous les deux responsables.

C'est ce phénomène qui explique, du moins en partie, pourquoi les programmes de main-d'oeuvre ont tendance, depuis des années, à ne pas répondre à l'évolution des tendances sociales et des besoins de main-d'oeuvre.

nous avons un urgent besoin, dans le cadre de l'éducation permanente, de programmes de formation de la main-d'oeuvre clarifiés et améliorés . . .

On pourrait améliorer nettement cette forme de l'éducation des adultes en favorisant des liens plus étroits entre les juridictions fédérale et provinciale dans le domaine de la formation de la main-d'oeuvre et en décentralisant, au niveau des provinces et des communautés, certaines des responsabilités en ce domaine. Plus précisément, au niveau national, la Commission sur le développement humain[3] proposée pour le Canada devrait encourager une vaste politique de planification et de coordination des programmes de main-d'oeuvre par des recherches sur les prévisions en matière de main-d'oeuvre et des relations avec le monde des affaires, de l'industrie, des professions libérales, des organismes gouvernementaux, des organisations communautaires et des institutions d'enseignement. Au niveau provincial, le gouvernement de l'Ontario devrait, en collaboration avec les autres gouvernements provinciaux et le gouvernement fédéral, élaborer une politique de la main-d'oeuvre claire afin de remédier aux carences graves des programmes actuels de main-d'oeuvre. Au niveau local, les employeurs et les représentants des syndicats devraient consulter les institutions d'éducation appropriées pour leur permettre de continuer à offrir des programmes de formation qui répondent aux besoins. Il faudrait encourager encore davantage la participation de la communauté dans les programmes de formation de la main-d'oeuvre en créant des comités communautaires de consultation sur l'emploi et des commissions communautaires d'appel. Ces dernières seraient à la disposition des individus qui désireraient faire appel des décisions prises dans le cadre des programmes de main-d'oeuvre qu'ils jugeraient déraisonnables.

[3] Voir le Chapitre 6 du présent Rapport.

le gouvernement de l'Ontario devrait élaborer une politique de la main-d'oeuvre claire . . .

Quant à certains types particuliers de formation, une approche encore plus générale est nécessaire. Nous devons continuer à assurer les cours de recyclage traditionnels tout en les améliorant. En outre, il faudrait créer des programmes orientés vers une formation pré-emploi afin de contrecarrer les effets d'une évolution rapide. Le concept de la formation pré-emploi exige que, lorsqu'on peut prévoir un déplacement d'hommes et de femmes à cause d'innovations technologiques ou de conditions économiques nouvelles, il faudrait assurer à ces gens une certaine formation dans un domaine nouveau d'activité professionnelle, suffisamment longtemps à l'avance.

Pour connaître le succès dans la mise en application de ces solutions à long terme et décentralisées que nous proposons, il sera nécessaire d'élaborer des modes de financement appropriés. Pour favoriser la mise en oeuvre et l'administration de programmes de formation pré-emploi et de recyclage de la main-d'oeuvre d'initiative provinciale, le gouvernement de l'Ontario devrait chercher à obtenir l'aide du gouvernement fédéral. Pour faciliter la planification des programmes particuliers, il faudrait assurer à long terme le financement des programmes de formation pré-emploi et de recyclage grâce à des subventions accordées aux collèges des arts appliqués et de technologie et autres centres de formation agréés.

Les problèmes linguistiques d'un grand nombre de nos immigrants résidents exigent de nouvelles solutions. Quand cela est possible, les candidats aux examens d'admission à n'importe quel métier ou profession devraient pouvoir s'y présenter en anglais et en français ainsi que dans d'autres langues, sur simple demande.

Le concept de l'éducation continue exige que l'on améliore les programmes actuels de main-d'oeuvre mais également que le gouvernement et les institutions d'enseignement adoptent des attitudes toutes nouvelles dans un certain nombre d'autres domaines essentiels. D'une manière générale, nous recommandons que la législation, les programmes et les structures soient élaborés afin de faciliter le retour aux études de tous ceux qui le désirent. Le gouvernement de l'Ontario a, entre autres responsabilités, celle d'assurer, par la législation et l'exemple, des possibilités d'emploi à ceux qui ont quitté l'école au niveau secondaire et désirent poursuivre leurs études à temps partiel, au niveau postsecondaire. Cet objectif pourrait être atteint grâce à de nouvelles normes d'emploi qui prévoiraient la possibilité de faire des études à temps partiel cu par périodes.

Nos collèges et nos universités apportent déjà une importante contribution au domaine de l'éducation continue. Cependant, de nouveaux défis seront à relever, pour lesquels nous devrons modifier notre attitude et la façon dont nous utilisons aujourd'hui nos ressources, tant matérielles qu'éducatives. Les institutions d'enseignement postsecondaire devraient faire tout ce qui est en leur pouvoir pour offrir aux étudiants à temps partiel et à qualité égale, une gamme de possibilités d'éducation comparable à celle dont bénéficient les étudiants à temps plein. Ces efforts seraient surveillés par le Comité de l'éducation postsecondaire[4] que nous proposons pour l'Ontario. Ces efforts pourraient revêtir différentes formes, selon les besoins et les souhaits du personnel et des étudiants de chaque institution. Deux possibilités s'offrent à nous: soit intégrer les programmes à temps partiel et à plein temps, soit créer des programmes ou des collèges distincts pour les étudiants à temps partiel. Il existe bien d'autres solutions mais, dans tous les cas, la qualité de l'enseignement qui sera prodigué aux étudiants à temps partiel dépend directement des décisions et des dispositions qui seront prises quant au personnel chargé de ce domaine. C'est ainsi que, dans l'immédiat, les institutions devraient mettre un terme à l'habitude générale qui consiste à assurer les cours des étudiants à temps partiel après les heures normales de travail alors que le personnel régulier dispense son enseignement aux étudiants à temps plein dans le cadre de ses obligations contractuelles. L'idéal serait qu'aucun étudiant n'ait pour professeur quelqu'un qui, pour ce travail, touche un supplément de salaire. Cependant, aussi longtemps que les contraintes budgétaires rendent cette pratique obligatoire, il

[4] Voir le Chaptire 7 du présent Rapport.

faudrait qu'elle soit répartie équitablement à l'ensemble des programmes.

il faudrait offrir aux étudiants à temps partiel, et à qualité égale, une gamme de possibilités d'éducation comparable à celle dont bénéficient les étudiants à temps plein . . .

Sous ses diverses formes, l'éducation continue suppose une intégration, une interaction des études avec la vie. La conception des programmes devrait faciliter cette tendance quand c'est possible. Autrement dit, les programmes officiels des collèges et des universités devraient être plus intégrés aux possibilités d'expérience et de pratique de telle sorte que l'expérience pratique acquise en dehors des institutions officielles puisse être remplacée par des travaux pratiques et de laboratoire conventionnels. Au niveau des diplômés, il faudrait encourager les institutions postsecondaires à créer des programmes tels qu'ils permettent aux étudiants d'inclure et d'intégrer à leurs études les recherches pertinentes qu'ils ont pu faire dans l'industrie ou pour le gouvernement.

Dans un autre domaine, il faudrait encourager étudiants et employés à quitter les sentiers aujourd'hui battus et à entremêler travail et études d'une façon non traditionnelle. Nos institutions postsecondaires devraient offrir de plus en plus de programmes coopératifs partie travail, partie études; d'autre part, il faudrait encourager une vaste gamme de professionnels et de salariés à participer à ces programmes en leur offrant des subventions ou en les encourageant d'une autre façon et aussi en augmentant les possibilités d'obtenir un congé d'études.

il faudrait multiplier le nombre des programmes coopératifs, partie travail, partie études . . .

Pour que les possibilités d'éducation continue soient plus facilement disponibles, les institutions postsecondaires devraient permettre à ceux qui ont quitté les études à temps plein depuis plus de deux ans et qui ont au moins 18 ans de s'inscrire sous conditions à certains programmes sans leur demander de répondre aux conditions officielles. Quand cela est possible, les étudiants des écoles secondaires devraient être autorisés à étudier à temps partiel dans les institutions postsecondaires. Enfin, pour que les études puissent progresser au milieu de l'accumulation des connaissances puisées aux sources pertinentes, l'étudiant à temps partiel devrait pouvoir s'inscrire aux institutions postsecondaires, les quitter librement et assister simultanément aux cours de plusieurs institutions. En ce cas, l'autorité qui délivrerait les diplômes pourrait être une institution existante ou l'Académie libre[5] proposée pour l'Ontario.

Afin de reconnaître et d'encourager les efforts qu'un certain nombre d'organismes font dans l'épanouissement de l'éducation de l'adulte et de l'éducation continue, nous proposons que le Conseil du secteur libre alloue et répartisse des subventions destinées à couvrir une partie de leurs frais d'exploitation et de leurs frais généraux.

Enfin, pour contribuer encore davantage à l'intégration de l'éducation à la société, la question du logement des étudiants devrait être une des composantes des politiques publiques relatives au logement avec, bien entendu, l'appui que cela suppose. Une telle politique permettrait également une évaluation plus rationnelle des besoins généraux de la société en matière de logement et permettrait d'utiliser de façon plus souple et plus diversifiée les installations publiques en ce domaine.

Un grand nombre des personnes qui reprennent des études après des années d'absence ou dans le but de changer de profession ont besoin de cours de rattrapage. Bien que les cours de ce genre qui permettent de suivre les programmes des institutions postsecondaires devraient essentiellement relever de la responsabilité des conseils scolaires, il peut y avoir des cas où il y va de l'intérêt de l'étudiant que certains programmes soient offerts dans les collèges, les universités ou autres institutions semblables. Dans cette éventualité, les conseils intéressés de l'éducation postsecondaire[6] devraient conclure des ententes avec les conseils scolaires locaux, pour que ces services soient offerts d'une manière souple.

---

[5] Nous en reparlerons plus loin dans ce chapitre.

[6] Voir le Chapitre 7 du présent Rapport.

Dans le domaine de l'éducation continue, nous devons nous attacher non seulement à éliminer les barrières qui se dressent pour les adultes les plus âgés devant les possibilités d'éducation mais aussi à éliminer les conditions d'admission à l'éducation devenues désuètes pour les jeunes adultes. Nous sommes donc d'accord avec la recommandation du rapport Hall-Dennis[7] selon lequel on devrait pouvoir atteindre le niveau de la treizième année en douze ans et permettre ainsi l'accès à toutes les formes d'éducation postsecondaire au bout de douze années de scolarité. A notre avis, la cinquième année de l'enseignement secondaire n'est pas nécessaire du point de vue éducatif; elle constitue également une barrière indésirable du point de vue social puisqu'elle limite l'accès à l'éducation postsecondaire. La sélection qu'on attribue aujourd'hui aux institutions postsecondaires est en grande partie réalisée au niveau de la neuvième année, moment où prend cours la classification des étudiants. En supprimant la treizième année nous pourrions, sans diminuer la qualité de l'enseignement, augmenter le nombre des possibilités qui s'offrent à nos étudiants et diminuer le déséquilibre social qui existe entre les différents types d'institutions postsecondaires en Ontario.

* * * * * *

il faudrait créer une institution toute nouvelle qui dispenserait l'éducation en innovant au niveau des méthodes et en travaillant dans de nouveaux cadres . . .

Les collèges et les universités sont probablement appelés à rester les principaux centres de l'éducation permanente en Ontario mais ils ne peuvent, à notre avis, remplir ce rôle seuls sans risquer de saper leur intégrété parce qu'ils sont surchargés. C'est pourquoi nous proposons la création d'une institution toute nouvelle, l'Académie libre de l'Ontario, qui aurait en même temps pour tâche de promouvoir les innovations dans le domaine de l'éducation continue.

[7] *Living and Learning*. Rapport du Comité provincial sur les buts et objectifs de l'éducation dans les écoles de l'Ontario, Toronto, 1968, p. 180.

L'Académie libre aurait trois fonctions principales. Elle serait tout d'abord chargée d'offrir une vaste gamme de services éducatifs aux individus et aux groupes qui, actuellement, ne sont pas desservis par les institutions déjà en place. Dans ce but, elle élaborerait ses propres programmes et ses propres cours en utilisant les ressources actuelles des collèges, des universités, des bibliothèques, des musées, des galeries d'art, et des autres institutions et les mettrait à la disposition des étudiants en innovant au niveau des méthodes et en créant des cadres nouveaux. Avec un corps professoral approprié et en coordonnant l'utilisation des ressources disponibles, l'Académie libre devrait exercer un attrait tout particulier sur les nombreux adultes qui désirent s'instruire mais qui craignent de ne pouvoir s'adapter ou d'échouer dans le cadre du système actuel. A l'écoute des besoins et sans les contraintes de la tradition, l'Académie libre pourrait offrir ses possibilités d'éducation dans les usines, les salles de réunion des écoles, à la vitrine des magasins, dans les hôpitaux, les bibliothèques, ou chez les citoyens âgés. De plus, elle pourrait étendre la portée de ses activités en signant des accords pour que l'Office de la télécommunication éducative de l'Ontario transmette, dans les coins les plus reculés de la province, par la radio, la télévision et sous forme de cassettes, les programmes éducatifs qu'elle aurait élaborés au niveau postsecondaire.

En deuxième lieu, l'Académie libre mettrait, sur demande, à la disposition de la population de la province, un service d'évaluation: enfin, en troisième lieu, elle décernerait les diplômes officiellement mérités dans le cadre de ses propres programmes ou par les études réalisées de quelque façon que ce soit, après une évaluation sérieuse par des autorités compétentes désignées selon les besoins et sans rigidité. Ces services d'évaluation et d'examen donneraient des moyens de reconnaître toute l'éducation reçue en dehors des institutions officielles et d'encourager les études indépendantes et non séquentielles. Nous prévoyons que la création de ces services augmentera le nombre des personnes admises à un échelon plus élevé, facilitera les transferts, et permettra de reconnaître, par un diplôme, les connaissances de ceux qui, tout en n'étant pas

diplômés des institutions établies, ont atteint un niveau de compétence égal dans leur domaine.

En bref, comme alternative à l'éducation institutionnalisée actuelle, l'Académie libre devrait fournir aux individus un choix plus étendu de possibilités d'éducation. Par sa méthodologie et ses services d'évaluation, elle devrait permettre aux étudiants et aux professeurs de coordonner les programmes d'apprentissage choisis parmi ceux que l'on peut trouver tant dans le cadre qu'à l'extérieur des institutions officielles d'enseignement. D'autre part, l'union des études par la voie des média et des contacts professeur-étudiant à divers endroits devrait permettre de combiner les concepts pédagogiques traditionnels avec les méthodes modernes afin de mieux répondre aux désirs particuliers et à la situation de nombreux Ontariens d'un bout à l'autre de la province.

l'Académie libre devrait servir de catalyseur en utilisant et en rendant facilement accessibles les ressources des bibliothèques publiques, des centres scientifiques, des galeries d'art et des musées . . .

L'Académie libre ne constituant pour le moment qu'une expérience sur le plan de l'éducation, nous recommandons de lui donner des dimensions modestes à ses débuts et de n'étendre ses programmes qu'en fonction de la demande, après évaluation du développement de ses services. Elle devra, si possible, combiner les services éducatifs déjà existants avec les siens propres de façon à réaliser une participation fructueuse et financièrement viable du point de vue de l'administration, du corps professoral et des installations de nos collèges et universités. De la même façon, elle devrait servir de catalyseur en utilisant et en rendant facilement accessibles les ressources des bibliothèques publiques, des centres scientifiques, des galeries d'art et des musées. En fait, l'efficacité de l'Académie libre dépendra en partie des disponibilités du matériel pédagogique dans les communautés qu'elle atteindra. Par ce matériel, nous entendons les livres, les revues, les films, les enregistrements magnétoscopiques, les appareils de lecture, et les nécessaires portatifs de matériel de laboratoire. En conséquence, les bibliothèques hors d'atteinte des institutions postsecondaires devraient recevoir, si nécessaire, des subventions spéciales qui leur permettraient de réunir le matériel nécessaire aux programmes d'études de l'Académie libre.

L'Académie libre doit avoir des pouvoirs distincts et un statut indépendant pour bénéficier de la crédibilité du point de vue scolaire et pour jouer un rôle créateur dans l'éducation postsecondaire. Cependant, nous ne formulerons aucune recommandation détaillée quant à sa structure et à son administration. Nous proposons cependant que, aux fins du financement, de la planification et de la coordination, elle soit rattachée aux bibliothèques, aux centres scientifiques, aux musées et aux galeries d'art, en un grand secteur que nous appellerions le Secteur libre de l'éducation. Par le biais de cette structure, nous espérons atteindre deux objectifs. Tout d'abord, si l'Académie libre reste en dehors des secteurs traditionnels des collèges et des universités tout en leur étant étroitement liée, elle sera isolée des pressions qui pourraient s'exercer en faveur d'une homogénéisation des programmes et des idées à laquelle elle serait autrement exposée.

En deuxième lieu, l'arrivée de l'Académie libre dans le secteur libre de l'éducation faciliterait une intégration plus étroite de ses services à ceux des autres institutions sous sa juridiction. C'est également dans ce but que le conseil d'administration de l'Académie libre devrait comporter une forte représentation des institutions culturelles et du public de l'Ontario. Nous souhaitons que le Conseil du secteur libre de l'éducation que nous proposons se donne pour première tâche celle d'entreprendre la mise sur pied de l'Académie libre.

des représentants du secteur libre de l'éducation devraient faire partie de l'organisme chargé de répartir les ressources publiques destinées à l'éducation . . .

L'introduction des bibliothèques publiques, des musées, des centres scientifiques et des galeries d'art dans le système de l'éducation postsecondaire n'est pas une simple commodité bureaucratique. Elle a pour but de reconnaître l'importance du rôle que ces diverses institutions ont joué traditionnellement dans l'éducation des adultes et l'éducation permanente ainsi que de

leur donner des moyens, tant au niveau de l'organisation que du financement, d'améliorer la qualité de leurs réalisations, de les rendre plus accessibles, et d'assumer de nouvelles fonctions. Autrefois, la majeure partie des crédits consacrés à l'éducation étaient destinés à couvrir les frais d'exploitation et de développement du secteur des collèges et des universités pendant que les autres institutions avaient désespérément besoin de fonds. A l'avenir, cependant, si nous voulons que les promesses de l'éducation permanente se réalisent plus complètement en Ontario, nous devrons aider davantage ce secteur. Pour ce faire, nous proposons que des représentants de ces institutions fassent partie de l'organisme chargé de répartir les ressources publiques attribuées à l'éducation et à la culture. La création du secteur libre de l'éducation, coiffé par son propre conseil, constituerait une étape importante dans cette voie.

La création de ce secteur permettrait d'améliorer la coordination des activités à l'intérieur même du secteur mais aussi la collaboration avec les autres secteurs. Nous sommes, bien entendu, parfaitement conscients que les diverses institutions qui entreraient dans le cadre de cette organisation se livrent à bien des activités qui, en soi, n'ont qu'accidentellement rapport avec l'éducation. Il faudrait donc, pour cette raison, prendre soin d'établir des dispositifs qui, dans le cadre de l'organisation, permettraient de préserver l'originalité et la personnalité des nombreuses fonctions culturelles et artistiques de ces institutions, tout en faisant en sorte d'améliorer leurs ressources éducatives et de les rendre plus accessibles. Remarquons également que les institutions et les agences qui oeuvrent dans le secteur libre ont beaucoup d'affinités avec l'éducation primaire et secondaire, affinités qu'il faudrait maintenir et développer.

Le sujet des bibliothèques appelle quelques commentaires supplémentaires. Une des obligations principales des bibliothèques est d'assurer que tout le monde puisse, à n'importe quel âge, accéder facilement aux ressources éducatives. Les citoyens de l'Ontario devraient donc, sous réserve de conditions et de règlements raisonnables, avoir accès à toutes les bibliothèques, y compris à celles des universités, des collèges des arts appliqués et de technologie ainsi qu'à celles des écoles secondaires. Dans ce contexte, il nous semble nécessaire de définir plus exactement ce que nous entendons par *accès*. Par accès, nous voulons dire que tout citoyen de l'Ontario a le droit de demander et de recevoir les services de n'importe quelle bibliothèque subventionnée par les deniers publics à condition de pouvoir justifier d'un besoin particulier, besoin qui ne peut être satisfait par une bibliothèque normalement directement accessible au public. Ceci est valable tant pour les bibliothèques que nous avons mentionnées plus haut que pour celles qui ont une clientèle spéciale ou une fonction particulière. Bien entendu, dans le cas de livres rares ou de collections spécialisées, certaines règles devront être appliquées afin de les protéger et de les préserver; cependant, ces mêmes règles ne doivent pas empêcher ceux qui en ont besoin d'utiliser les ressources des bibliothèques. L'essentiel est que les bibliothèques soient fonctionnelles. Le client ne peut progresser dans son processus personnel d'éducation si les bibliothèques spécialisées ne mettent pas à sa disposition les ressources qu'il ne peut se procurer autrement.

La responsabilité des bibliothèques des universités et des collèges est d'abord de satisfaire les besoins de leurs étudiants et de leurs professeurs, mais cela n'exclue pas qu'elles soient disponibles pour répondre aux besoins véritables des citoyens de l'Ontario.

Les remarques précédentes s'appliquent non seulement aux bibliothèques des universités, des collèges et des écoles mais également à celles des musées, des galeries d'art, des centres scientifiques, des édifices du gouvernement et, dans une certaine mesure, aux bibliothèques régionales et de comtés lorsqu'elles détiennent des collections destinées aux institutions d'une région donnée et ne sont pas destinées, de prime abord, au grand public. Une des principales solutions au problème de l'accessibilité effective aux bibliothèques serait d'établir un meilleur réseau d'information et de distribution et, à cet égard, le système actuel a besoin d'être nettement amélioré.

La création du secteur libre de l'éducation a également pour but de régler le problème de l'accessibilité géographique à l'éducation des individus et des groupes disséminés dans toute la

province. Cette épineuse question revient à adapter notre système à des régions immenses qui diffèrent très sensiblement du point de vue développement économique, densité de population, structure sociale, composition ethnique et religieuse. Dans le domaine de l'éducation postsecondaire, il faut adopter des politiques qui s'incrivent dans un cadre social que partagent d'immenses centres urbains fort complexes, des communautés agricoles moins complexes du point de vue social, et une profusion de petits villages et hameaux dispersés dans les coins les plus reculés de la province. Les habitants de centres aussi divers que Dryden (industrie du papier), Orillia (centre industriel et touristique) et Hamilton (métropole dominée par l'industrie lourde) ont de nombreux besoins éducatifs et culturels communs. Mais ils ont aussi des exigences en matière d'éducation et de recherche qui dérivent directement des conditions locales particulières. Pour répondre à tous ces types de besoins, le système postsecondaire doit toujours avoir pour règle qu'aucun individu ne doit se voir refuser l'accès à des expériences éducatives et culturelles du seul fait qu'il vive loin des grands centres urbains. Ceci ne veut cependant pas dire qu'il faut équiper tous les centres éducatifs de la gamme complète des services éducatifs, culturels et de recherche dont la population de l'Ontario a besoin.

comment l'éducation pourrait-elle s'adapter à de vastes étendues qui diffèrent très sensiblement du point de vue développement économique, densité de population, structure sociale, composition ethnique et religieuse? . . .

Pour assurer l'accessibilité géographique aux options éducatives de l'éducation séquentielle et permanente, il faudra trouver de nouvelles solutions dans au moins quatre domaines. Nous en avons déjà proposé deux: la création de l'Académie libre de l'Ontario ainsi qu'un élargissement de l'accès et une plus grande intégration des ressources éducatives des bibliothèques publiques, des centres scientifiques, des galeries d'art et des musées dans toute la province. En outre, il faudrait que d'autres centres de population soient dotés de centres et de programmes postsecondaires; enfin, les institutions postsecondaires du nord de la province devraient s'attacher tout particulièrement à répondre aux besoins régionaux en matière d'éducation et de recherche. Pour réussir dans ces domaines, il faudra que nous innovions beaucoup et que nous orientions nos positions dans le sens d'une recherche des moyens permettant de procurer des services éducatifs.

il faudrait que d'autres centres de population soient dotés de programmes postsecondaires . . .

Les institutions actuelles auront un rôle considérable à jouer en aidant à procurer aux communautés qui n'en ont pas, des services éducatifs. A l'heure actuelle, un certain nombre de zones urbaines de l'Ontario possèdent leur collège des arts appliqués et de technologie mais ne sont pas dotées d'une université (l'inverse n'est pas vrai). Lorsque ces collèges sont hors de portée raisonnable d'une univrsité, ils devraient collaborer avec une université financée par la province dans l'établissement de programmes qui conviennent à la localité où ils se trouvent. Cette aide pourrait revêtir la forme d'installations matérielles, de services administratifs et, quand cela est approprié, de personnel. Les ressources de l'Académie libre de l'Ontario devraient également être utilisées pour fournir ces programmes.

En outre, il faudrait établir des programmes d'enseignement appropriés dans les communautés qui n'ont ni université, ni section universitaire, ni collège des arts appliqués et de technolgie, qui, d'autre part, ne sont pas à une distance raisonnable de telles institutions et qui peuvent assurer un nombre d'inscriptions suffisant. Il est évident que des villes comme Brantford, Chatham et Orillia entrent dans cette catégorie. Nous n'aurions pas besoin de subventions spéciales pour établir des programmes de ce genre si ce n'est peut-être pour mettre sur pied des bibliothèques convenables.

Finalement, le gouvernement de l'Ontario devrait encourager l'initiative locale pour résoudre le problème de l'accessibilité. Pour ce faire, il devrait adopter des politiques grâce auxquelles, par l'initiative locale, communautaire ou privée, soutenue par un appui financier local ou privé substantiel, on pourrait créer un certain nombre de petits collèges à charte dont la taille

permettrait d'accueillir de 200 à 1,000 étudiants et qui seraient situés dans diverses villes de la province.

Nous avons, dans deux rapports distincts, étudié certains des problèmes que soulève le fait de satisfaire les besoins des régions du nord en matière d'éducation.[8] Nous y définissions trois fonctions essentielles que les institutions postsecondaires doivent assumer en dehors des zones à forte densité de population. En premier lieu, les collèges et les universités devraient pouvoir offrir un minimum de programmes conventionnels dans le domaine des arts, des sciences et de formation professionnelle. Deuxièmement, les institutions régionales devraient élaborer un certain nombre de cours spéciaux reflétant les besoins de leur région. Bien que les coûts unitaires de certains de ces cours spéciaux seraient plus élevés que ceux des programmes conventionnels, la dépense serait justifiée du fait que l'on répond à un besoin local, qu'ils attirent des étudiants d'autres parties de la province à cause de leur caractère unique et enfin, qu'ils rehaussent la diversité du système postsecondaire tout entier. Troisièmement, étant donné que dans certaines régions, les centres urbains sont relativement petits et éloignés les uns des autres, les institutions postsecondaires devraient s'efforcer de concevoir des programmes d'éducation permanente que les gens pourraient suivre dans leur communauté ou leur ville.

Pour être en mesure d'assumer ces trois fonctions, les institutions postsecondaires devront établir une plus grande collaboration et mieux coordonner leurs efforts. En particulier, dans les régions faiblement peuplées, les collèges, les universités et les institutions du secteur libre devront échanger des renseignements, mettre leur personnel en commun, concevoir et mettre en oeuvre des programmes coopératifs, partager leurs installations et autres possessions afin de tirer parti au maximum des ressources forcément limitées dont dispose l'éducation. Il ne faudrait offrir que dans un nombre limité de centres, les programmes qui sont peu fréquentés, nécessitent des investissements importants et pour qui, de ce fait, les coûts unitaires d'exploitation sont élevés. Cette orientation devrait s'appliquer à des études comme la médecine, l'art dentaire ainsi qu'à la plupart des programmes au niveau du doctorat et de la maîtrise. Pour que ces programmes soient accessibles à tous les étudiants qualifiés de l'Ontario, il faut concevoir des stimulants et des politiques d'admission appropriées.

dans les régions faiblement peuplées, les collèges, les universités et les institutions du secteur libre devront coopérer afin de tirer au maximum parti des resources limitées de l'éducation . . .

Cet effort pour définir plus clairement les fonctions générales des institutions situées dans les régions peu peuplées sont compatibles avec nos objectifs de diversité et de flexibilité de l'éducation comme avec ceux de qualité et d'économie. Il a pour but de faire en sorte que le système ontarien de l'éducation postsecondaire réponde mieux aux besoins locaux. Il devrait, en particulier, permettre de stopper et de renverser la tendance à l'homogénéisation des programmes qui se fait sentir dans les collèges et les universités de la province toute entière. Nous avons tout particulièrement pris conscience de cette tendance en étudiant les normes des programmes d'études en Ontario. Par exemple, de nombreuses institutions postsecondaires du nord de la province ont fait des progrès notables en offrant une large gamme de programmes de qualité à leurs étudiants. Cependant, dans leurs efforts pour offrir la même gamme de programmes et de cours que dans les régions à forte concentration de population, elles ont eu tendance à oublier certains des besoins les plus pressants de leur communauté. Ont été oubliés de la sorte, le relèvement du niveau universitaire des employés des industries de base, la recherche liée à l'économie et à la société du Nord, les possibilités d'éducation des habitants des communautés isolées et les services éducatifs propres à satisfaire les besoins des peuples autochtones et des Franco-Ontariens.[9]

Pour remédier à ces carences, tant du contenu des services offerts que de la façon dont ils le sont, les

[8] Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario, *Post-Secondary Education in Northwestern Ontario* (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972) et *Post-Secondary Education in North Bay and Sault Ste.Marie* (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972).

[9] Cette question est étudiée plus particulièrement dans les chapitres 4 et 5 du présent Rapport.

universités, les collèges, les bibliothèques, les musées et les centres culturels et communautaires des régions les moins peuplées devront apporter les modifications qui s'imposent. Pour ce faire, ces institutions se donneront comme premier objectif de compter davantage sur elles-mêmes, ce qui veut dire qu'elles devront apprendre à s'adapter aux besoins locaux. Le personnel, les étudiants, les administrateurs et les gouverneurs doivent cesser de mesurer la qualité de leurs installations, de leurs programmes et de leurs recherches en se basant uniquement sur ce qui se fait ailleurs en matière d'éducation.

les institutions des régions les moins peuplées devraient se donner comme premier objectif de compter davantage sur elles-mêmes . . .

* * * * * *

Toute société qui s'efforce d'offrir pendant toute la vie de ses membres des options et ses solutions en matière d'éducation doit également leur donner la possibilité d'acquérir les symboles tangibles qui concrétisent la réussite dans ces entreprises. Nous pouvons certes regretter l'obsession de notre société quand il s'agit de diplômes mais, tant que nous ne modifierons pas nos attitudes et que nous n'aurons pas pris de nouvelles dispositions du point de vue social, il est tout à fait compréhensible que les gens cherchent à les obtenir. C'est pour cette raison que nous recommandons que les diplômes sanctionnent aussi bien les études faites dans les institutions officielles que celles qui ont été faites en dehors. Trois voies sont possibles pour réaliser cet objectif. Tout d'abord, ainsi que nous l'avons déjà suggéré, l'Académie libre de l'Ontario mettrait en place un service d'évaluation, ferait, sur demande, passer les examens et décernerait les diplômes selon les résultats obtenus. Deuxièmement, il faudrait autoriser les transferts ou les additions de cours ou de programmes quand cela est nécessaire, ainsi que nous l'avons recommandé tout au long de ce Rapport, afin de permettre aux individus de se déplacer tant verticalement qu'horizontalement à l'intérieur et entre les spécialités sans devoir satisfaire de nouveau aux conditions précédemment satisfaites. Troisièmement, les institutions qui ont des programmes bien établis, devraient recevoir l'autorisation de décerner les diplômes appropriés. Ainsi, le Collège des beaux-arts de l'Ontario devrait avoir l'autorisation de décerner le diplôme de bachelier pour sanctionner son programme d'études actuel (autrement dit sans faire une année de plus) et les collèges des arts appilqués et de technologie devraient avoir le droit, s'ils le désirent, de décerner des diplômes de bachelier comme celui de bachelier ès technologie (BT) et de bachelier ès arts appliqués (BAA) aux étudiants qui ont terminé avec succès le programme actuel de trois ans dans les divisions appropriées.

les diplômes devraient sanctionner aussi bien les études faites dans les institutions officielles que celles faites en dehors . . .

Nous devons faire un dernier commentaire sur la question du transfert d'un type à un type différent d'institution postsecondaire. Dans le système actuel, le hasard et l'incertitude qui caractérisent les transferts des collèges des arts appliqués et de technologie aux universités, créent de toute évidence des difficultés aux étudiants; malgré cela, nous pensons que la mise sur pied d'un système officiel et uniforme de transfert risquerait d'appauvrir la diversité de notre éducation postsecondaire. Si, dans le cadre d'une politique de transfert X crédits du collège équivalaient à Y crédits de l'université, X et Y pourraient être soit égaux soit inégaux. S'ils étaient égaux, les collèges des arts appliqués et de technologie deviendraient alors des "junior colleges", politique rejetée par le gouvernement de l'Ontario et par notre Commission. L'inégalité de X et de Y impliquerait que les cours des collèges sont, soit inférieurs, soit supérieurs à ceux des universités. Cependant, c'est là une conclusion inacceptable: ces cours peuvent très bien être ou ne pas être "égaux" mais ils doivent être différents. De plus, si nous adoptions une politique uniforme de transfert, il est fort probable que nous aboutirions à des programmes uniformes ou à une tendance des collèges des arts appliqués et de technologie à imiter les cours du premier cycle des universités.

notre objectif devrait être d'avoir la même estime pour toutes les formes d'éducation postsecondaire . . .

Selon nous, le vrai problème, et sa solution, ne résident ni dans l'imposition d'une uniformité artificielle à toute l'éducation postsecondaire, ni dans aucune comparaison imposée de la qualité de l'éducation. Ce dont nous avons besoin, c'est de jouir de la même estime. Nous savons fort bien "qu'il existera toujours des différences de prestige et de qualité entre les diverses institutions et, vu sous cet angle, des universités et des collèges plus ou moins nobles; l'important est que ces différences ne s'appliquent pas à des catégories entières d'institutions, c'est-à-dire, par exemple, au secteur universitaire par rapport au secteur non universitaire".[10] Seules des attitudes sociales de ce genre permettront au système ontarien d'éducation postsecondaire d'aider les adultes à organiser leur vie personnelle et communautaire par l'éducation. Les origines et les intérêts des Ontariens sont très diversifiés et ils ont besoin d'une grande variété de milieux éducatifs pour réaliser les objectifs de leur vie et acquérir la compétence nécessaire pour travailler dans notre monde complexe et en perpétuelle évolution.

[10] O.C.D.E. (Paris, 19 juin 1971): Vers de nouvelles structures de l'éducation postsecondaire.

Recommandation 1

Que le gouvernement de l'Ontario, par son action et en encourageant les autres gouvernements ainsi que les organismes publics et privés à adopter des politiques appropriées, fournisse des solutions autres que l'éducation postsecondaire qui soient utiles à la société. Un appui accru à des programmes comme celui du Service universitaire canadien outre-mer, au *Frontier College*, à la formation en cours d'emploi et à certains projets de Perspective Jeunesse entraînerait des bénéfices pour la société et constituerait une alternative viable et rémunérée au séjour à l'école.

Recommandation 2

Que là où ils n'existent pas, on élabore des programmes de formation en cours d'emploi dans une vaste gamme d'occupations des secteurs industriel, non industriel, gouvernemental et non gouvernemental, comme alternative à l'éducation postsecondaire officielle.

Recommandation 3

Quand cela est possible, que le financement de ces programmes soit assuré par individu et par an comme dans le cas de l'éducation postsecondaire officielle.

Recommandation 4

Que l'Ontario élabore une politique provinciale de main-d'oeuvre compatible avec celle du gouvernement fédéral et des autres gouvernements provinciaux.

Recommandation 5

Que la participation communautaire aux programmes de main-d'oeuvre soit accentuée par la mise en place

(a) de commissions communautaires consultatives sur l'emploi, et

(b) de commissions communautaires d'appel pour les personnes qui jugent que les

décisions du gouvernement dans le domaine de la formation sont injustes dans leur cas particulier.

Recommandation 6

Que l'on mette l'accent sur les programmes de pré-formation, c'est-à-dire ceux qui préparent à l'avance les individus à un changement de travail. Que l'on permette à ceux qui en ont besoin de se recycler.

Recommandation 7

Que la province d'Ontario demande au gouvernement fédéral de l'aider à financer la mise en oeuvre et l'administration des programmes de pré-formation et de recyclage de la main-d'oeuvre.

Recommandation 8

Afin de faciliter une planification adéquate des programmes de pré-formation et de recyclage, que les collèges des arts appliqués et de technologie et les autres institutions agréées reçoivent des subventions à long terme à cette fin.

Recommandation 9

Quand cela est justifié, que les candidats aux examens d'admission à n'importe quel métier ou n'importe quelle profession puissent s'y présenter en anglais et en français, ainsi que dans d'autres langues sur simple demande.

Recommandation 10

Que la législation, les structures et les programmes soient élaborés afin de faciliter le retour aux études des professionnels, des salariés et de toutes les personnes qui résident en Ontario.

Recommandation 11

Que, par la législation et l'exemple, le gouvernement de l'Ontario offre des possibilités d'emploi à ceux qui quittent l'école secondaire et désirent poursuivre des études à temps partiel au niveau postsecondaire. On pourrait atteindre cet objectif grâce à des normes d'emploi qui prévoiraient les études à temps partiel ou sous forme de périodes de stage.

Recommandation 12

Que les institutions d'éducation postsecondaire mettent à la disposition des étudiants à temps partiel, et à qualité égale, une gamme de possibilités d'éducation comparable à celle dont bénéficient les étudiants à temps plein.

Recommandation 13

Que les programmes des universités et collèges soient plus intégrés avec des possibilités pour l'expérience et la pratique afin que l'expérience pratique acquise en dehors des institutions officielles puisse, le cas échéant, être remplacée par des travaux pratiques et de laboratoire conventionnels.

Recommandation 14

Que l'on encourage les institutions postsecondaires à élaborer des programmes menant à un diplôme qui permettraient aux étudiants d'inclure et d'intégrer à leurs études les recherches pertinentes qu'ils auraient pu faire en dehors de l'institution dans l'industrie ou la fonction gouvernementale.

Recommandation 15

Que les dispositions soient prises afin que les employés aient la possibilité d'interrompre leur travail pour étudier. Que les employés reçoivent également des subventions spéciales ou autres encouragements pour participer à des programmes éducatifs coopératifs, partie travail, partie études.

Recommandation 16

Que toutes les personnes qui ont quitté les études à plein temps depuis plus de deux ans et qui ont au moins 18 ans aient le droit d'être admises sous condition à l'éducation postsecondaire dans des programmes appropriés sans avoir à répondre aux exigences officielles.

Recommandation 17

Quand cela est possible, que l'on autorise les étudiants du secondaire à étudier à temps partiel dans les institutions postsecondaires.

Recommandation 18

Pour que l'éducation soit le résultat de l'accumulation des connaissances puisées aux sources pertinentes, que les étudiants à temps partiel puissent s'inscrire aux institutions postsecondaires, les quitter librement et assister simultanément aux cours de plusieurs institutions. En ce cas, l'autorité qui délivrerait les diplômes pourrait être une institution existante ou l'Académie libre de l'Ontario que nous proposons.

Recommandation 19

Chaque fois que cela est possible, que la question du logement des étudiants soit une composante des politiques publiques de logement et qu'elle bénéficie du financement public à cette fin.

Recommandation 20

Que le Conseil du secteur libre de l'éducation alloue et répartisse des subventions aux organismes dont la contribution à l'éducation des adultes et à l'éducation permanente est importante afin de les aider à couvrir une partie de leurs frais d'exploitation et de leurs frais généraux.

Recommandation 21

Les commissions scolaires devraient conserver leurs responsabilités en matière de cours de rattrapage permettant d'accéder à des programmes d'études postsecondaires, mais il peut y avoir des cas où l'intérêt de l'étudiant demande que certains programmes soient offerts dans les institutions postsecondaires. Dans ce cas, que les conseils proposés concluent des ententes avec les conseils scolaires locaux pour que ces services soient offerts d'une manière souple.

Recommandation 22

Que l'on puisse atteindre le niveau de la treizième année en douze ans, permettant ainsi l'accès à toutes les formes de l'éducation postsecondaire au bout de douze années de scolarité.

Recommandation 23

Que soit créé dans le secteur libre de l'éducation une Académie libre de l'Ontario dont le rôle serait:

1. d'offrir une gamme de services éducatifs au niveau postsecondaire:

(a) en élaborant de nouveaux programmes adaptés aux besoins des étudiants qui, actuellement, ne sont pas desservis par les institutions en place, en utilisant les ressources en matière d'éducation du secteur libre ainsi que celles des autres secteurs, et

(b) en signant des accords avec l'Office de la télécommunication éducative de l'Ontario pour élaborer du matériel pédagogique postsecondaire que pourraient transmettre la radio et la télévision;

2. de mettre à la disposition du peuple de l'Ontario, sur demande de sa part, un service d'évaluation et d'examen, et

3. de décerner des diplômes pour sanctionner les études faites officiellement dans le cadre

de ses programmes ou sur la base des critères établis pour les services mentionnés en 2.

Recommandation 24

Que, pour offrir le matériel pédagogique nécessaire aux programmes de l'Académie libre de l'Ontario que nous proposons, les bibliothèques hors d'atteinte raisonnable des institutions postsecondaires reçoivent, lorsqu'elles en ont besoin, des subventions spéciales pour augmenter leurs collections.

Recommandation 25

Que les citoyens de l'Ontario aient accès, sous réserve de règlements et de conditions raisonnables, à toutes les bibliothèques, y compris celles des universités, des collèges des arts appliqués et de technologie et celles des écoles secondaires.

Recommandation 26

Que les collèges des arts appliqués et de technologie situés hors d'atteinte raisonnable d'une université aident les universités financées par la province à établir des programmes qui conviennent à la localité où ils se trouvent. Cette aide pourrait revêtir la forme d'installations matérielles, de services administratifs et, quand cela est possible, de personnel. Les ressources de l'Académie libre de l'Ontario devraient également être utilisées, quand cela est possible, pour fournir ces programme éducatifs.

Recommandation 27

Que les institutions postsecondaires actuelles établissent des programmes d'éducation dans les communautés qui n'ont ni université, ni section universitaire, ni collège des arts appliqués et de technologie, qui, d'autre part, ne sont pas à une distance raisonnable de telles institutions et qui peuvent assurer un nombre d'inscriptions suffisant.

Recommandation 28

Que le gouvernement de l'Ontario adopte des politiques qui permettent la création d'un certain nombre de petits collèges à charte qui pourraient accueillir de 200 à 1,000 étudiants dans diverses localités de la province grâce à l'initiative locale, communautaire et privée et à un appui financier substantiel local et privé.

Recommandation 29

Que, dans les régions à faible densité de population, les collèges, universités et institutions du secteur libre de l'éducation fassent des efforts tout particuliers pour promouvoir la coordination et la collaboration sur le plan régional. Que, lorsque cela est possible, ils échangent des renseignements, mettent leur personnel en commun, conçoivent et mettent en oeuvre des programmes coopératifs et partagent leurs ressources, leurs installations, et leurs autres possessions. Que les conseils proposés pour le secteur postsecondaire et les institutions concernées établissent et rendent publics, en collaboration les uns avec les autres et avec les groupes et organismes appropriés, des plans particuliers qui permettront d'atteindre ces objectifs.

Recommandation 30

Que, dans la planification de leurs programmes d'études et de recherche, les institutions postsecondaires des régions à population clairsemée, apportent une attention particulière aux besoins spéciaux de la région, y compris le relèvement scolaire des employés des industries de base, la recherche liée aux possibilités économiques et sociales ainsi qu'aux dilemnes du Nord, les possibilités d'éducation des habitants des communautés isolées et les services éducatifs propres à satisfaire les besoins des peuples autochtones et des Franco-Ontariens, en consultation étroite avec chacun de ces groupes. Que la fonction des institutions qui consiste à répondre aux besoins régionaux soit accentuée par la nomination dans les organismes administratifs de profanes issus d'un grand nombre de centres et de régions.

Recommandation 31

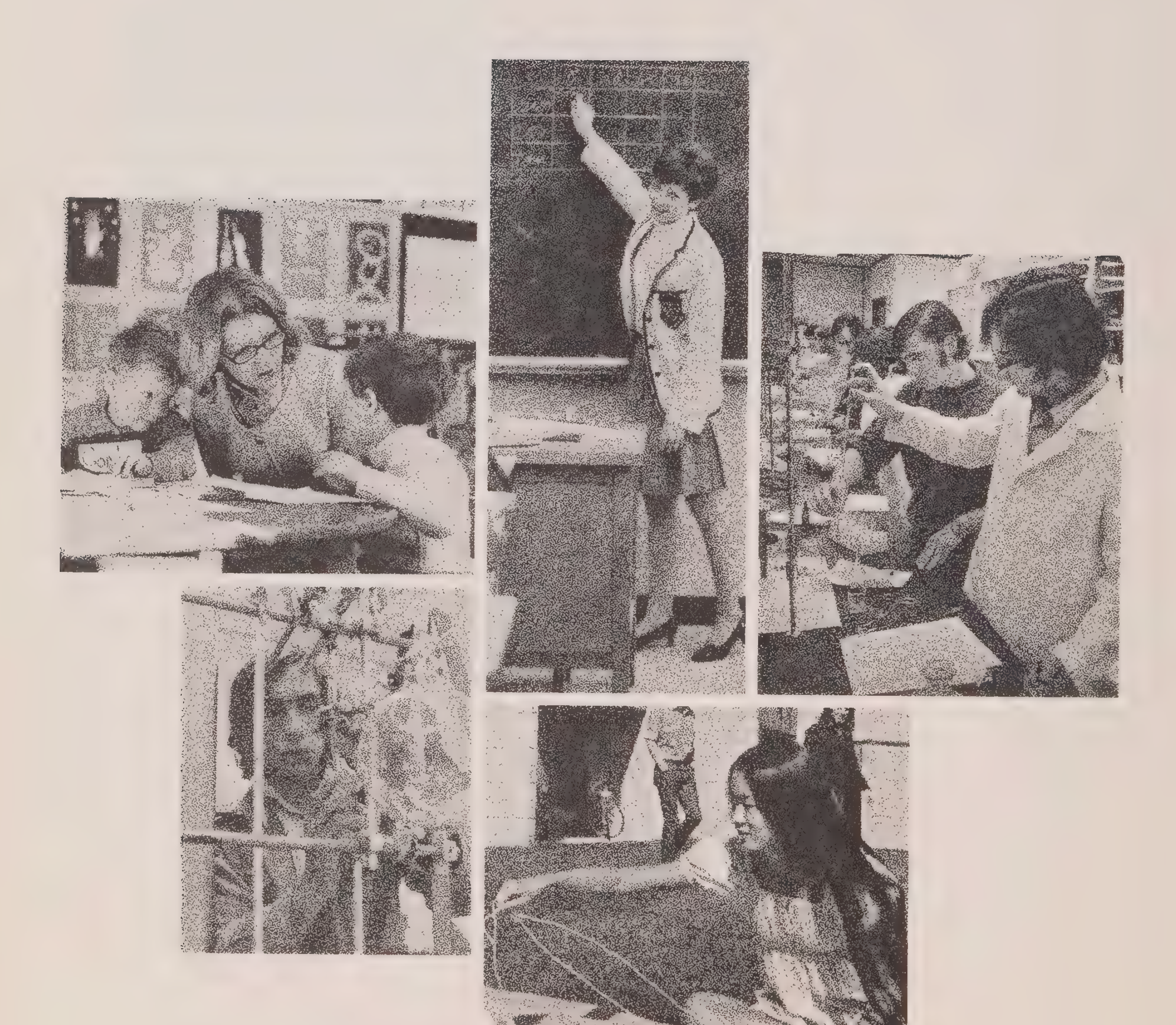
Pour réaliser l'objectif de l'accessibilité, que les institutions postsecondaires des régions à faible densité de population reçoivent des subventions d'une nature spéciale pour compenser les frais supplémentaires qu'entraînent les programmes d'éducation permanente offerts aux étudiants des communautés isolées.

Recommandation 32

Que les collèges des arts appliqués et de technologie qui désirent décerner des diplômes de bachelier, comme celui de bachelier ès technologie (BT) ou de bacheler ès arts appliqués (BAA) aux étudiants qui ont terminé leur programme actuel de trois ans dans les divisions appropriées soient autorisés à le faire.

Recommandation 33

Que le Collège des beaux-arts de l'Ontario, s'il le désire, puisse décerner un diplôme de bachelier pour sanctionner son programme actuel de trois ans (sans que l'on exige une année d'études supplémentaire).



Chapitre 4

Elargissement de l'éventail

Dans le domaine de l'éducation, il ne faudrait jamais préconiser le changement uniquement pour le plaisir de changer et il ne faut pas laisser la mode du moment en façonner les objectifs. Il faut toutefois reconnaître, isoler et évaluer froidement les pressions stratégiques qui favorisent les modification à long terme dans le domaine de l'éducation. Nous devrions ainsi, tout en répondant aux multiples besoins de formation de l'individu, explorer également les orientations nouvelles qui permettent de répondre aux aspirations de groupes précis en matière d'éducation et aux besoins de la société à qui il faut de toute urgence des connaissances nouvelles que peuvent lui procurer la recherche et les études, ainsi qu'un éventail de plus en large de services professionnels de haute qualité.

Un système équitable d'éducation postsecondaire doit répondre aux besoins d'un nombre de plus en plus élevé de groupes particuliers de notre société. Nous pensons surtout à la position socio-culturelle des Franco-Ontariens,[1] à la place de la femme dans le domaine postsecondaire et aux possibilités d'éducation offertes aux autochtones.

l'éducation postsecondaire doit répondre aux besoins de groupes particuliers . . .

Aux lacunes ou aux abus actuels, nous proposons des solutions découlant de la logique de nos valeurs et de notre orientation.[2] Pour qu'un système améliore l'accès pour chacun de ces groupes, il doit suivre une approche souple, et la diversité doit caractériser les programmes et le milieu de formation qu'il offre. Il faut cependant reconnaître que la question de l'équité peut aussi impliquer des problèmes non éducationnels. Par exemple, l'accès à l'éducation postsecondaire pour la femme, que ce soit comme étudiante ou employée, est une question sur laquelle doivent se pencher les titulaires de postes de commande dans l'éducation postsecondaire. Cependant, la prestation de services de garderie de jour pour les enfants de femmes qui veulent entrer dans le système pour étudier ou y travailler (mesure qui faciliterait sans aucun doute l'accès) se répercute



[1] Le Chapitre 5 du présent Rapport étudie la question en détail.

[2] Voir le Chapitre 2 du présent Rapport.

sur d'autres domaines de la politique sociale que nous ne sommes pas chargés d'évaluer. C'est donc pourquoi, outre nos propres recommandations précises, nous préconisons une approche coopérative multidisciplinaire et multiorganismes aux problèmes concernant des groupes particuliers.

Il y a peu de sujets de discussion publique qui, récemment, ont attiré davantage l'attention que l'évolution du rôle de la femme dans la société. La discrimination anti-féminine au travail, le statut légal de la femme et de la mère, l'exécution par la maîtresse de maison de travaux non rémunérés, l'occupation par la femme de professions et de métiers "masculins" et par l'homme de professions "féminines" ne constituent que certaines des questions qui ont été soulevées. Dans le domaine de l'éducation postsecondaire, les problèmes se posent à deux niveaux: à celui de la femme en tant qu'étudiante, et à celui de la femme en tant qu'employée des institutions. A ces deux niveaux, il y a beaucoup moins de femmes que d'hommes dans le système postsecondaire, et cette disparité n'a pas diminué de façon perceptible depuis quelques décennies.

il y a peu de sujets de discussion publique qui, récemment, ont attiré davantage l'attention que l'évolution du rôle de la femme dans la société . . .

En répondant aux besoins de la femme dans le domaine de l'éducation postsecondaire, tous les secteurs et les niveaux du système doivent être guidés par le principe de l'équité. Il ne doit pas y avoir de discrimination entre les sexes parmi les employés, professeurs ou administrateurs, du système postsecondaire au chapitre du traitement, de la catégorie ou de la rapidité de l'avancement. Il faut adopter des procédures appropriées, sur le plan des promotions, pour les femmes employées à temps partiel dans les secteurs de la recherche et de l'enseignement. De plus, les institutions postsecondaires devraient augmenter le nombre de leurs postes de professeurs et d'employés à temps partiel qui permettent de faire carrière, ce qui permettrait aux individus, tant hommes que femmes, de combiner plus facilement une carrière à leurs responsabilités familiales et autres.

il ne devrait y avoir aucune discrimination fondée sur le sexe en ce qui conerne l'acceptation aux cours, l'admissibilité à l'aide financière, ou le droit d'accès aux clubs de professeurs, aux centres étudiants, au logement ou aux installations d'athlétisme . . .

Il ne devrait y avoir aucune discrimination fondée sur le sexe en ce qui concerne l'acceptation aux cours, l'admissibilité à l'aide financière, ou le droit d'accès aux clubs de professeurs, aux centres étudiants, au logement ou aux installations d'athlétisme. En outre, toutes les femmes qui désirent réintégrer la population active devraient pouvoir avoir accès à tous les programmes offerts en Ontario en vertu de la Loi sur la formation professionnelle (Programmes de recyclage de la main-d'oeuvre). A l'heure actuelle, un grand nombre de femmes en sont exclues à cause du temps qui s'est écoulé depuis qu'elles ont quitté la population active. Le système postsecondaire devrait enfin reconnaître le rôle biologique et parental à la fois des étudiants et des employés en prévoyant des congés de maternité à plein temps ou à temps partiel, et en créant des garderies de jour.

Par quelle combinaison de moyens faudrait-il réaliser ces objectifs d'envergure? Il ne suffit pas d'exhorter. Il est évident que ce n'est pas uniquement à cause des institutions et des gouvernements qu'il y a relativement peu de femmes dans l'enseignement supérieur. Cette responsabilité se situe dans le contexte plus large des moeurs et des structures de la société. Même dans les limites du domaine d'action considérable qui reste, les institutions ont fait très peu pour améliorer les taux de participation et d'emploi des femmes. Le monde de l'éducation postsecondaire est aussi imbu de préjugés que la société en général; en outre, son système unique de permancence des postes nuit aux réorientations majeures des tendances de l'emploi. Devant ces nombreux obstacles, nous avons préconisé, dans notre *Projet de rapport,* l'établissement, l'application et la surveillance d'objectifs précis sur le plan de l'emploi des femmes dans l'éducation postsecondaire. Nous avons proposé d'imposer aux institutions des

quotas et des rapports statistiques. Nous préconisons maintenant une approche différente. Les audiences que nous avons tenues sur le sujet et l'étude de renseignements supplémentaires nous ont convaincus que l'application globale de pourcentages et de rapports ne peut donner les résultats souhaités.

Nous plaçons maintenant la responsabilité du changement là où elle doit l'être. Chaque institution devrait, après consultation avec les conseils et les organismes compétents, préparer et rendre public un programme précis indiquant par quels moyens, à quel taux et à quel rythme elle augmentera sa proportion d'employés de sexe féminin. En même temps, les conseils proposés pour les universités, les collèges et le secteur libre de l'éducation devraient établir des politiques en vue d'augmenter la participation, à la fois comme employées et étudiantes, des femmes à l'éducation postsecondaire.

chaque institution postsecondaire devrait préparer et rendre public un programme indiquant par quel moyen, à quel taux et à quel rythme elle augmentera sa proportion d'employés de sexe féminin . . .

L'atout principal de cette approche est sa flexibilité. Elle est compatible avec le but que constitue la conservation du maximum d'indépendance pour les institutions et elle encourage la diversification des programmes de formation. Les projets de changement varieront sans doute entre les institutions ainsi qu'entre les facultés, les départments et les programmes. Afin de faciliter la discussion et la coordination publiques, nous recommandons donc que le futur Comité de l'éducation postsecondaire de l'Ontario enquête sur la participation des femmes dans le système postsecondaire et publie ses conclusions.

Le succès de ces mesures connexes qu'impliquent la préparation, la publication et la réalisation de programmes précis sera fonction de l'importance de l'appui que leur accorderont les groupes de pression dans les institutions et au niveau provincial. Si cette méthode se révèle inefficace, les trois conseils de secteur devraient envisager la possibilité d'adopter et d'appliquer des quotas précis pour régir l'emploi des femmes dans le système.

Aucun des principaux groupes identifiables de l'Ontario n'a été moins impliqué dans l'éducation postsecondaire que les populations autochtones, c'est-à-dire les Indiens (ceux qui en ont le statut et ceux qui ne l'ont pas), les Métis et les Esquimaux. Le problème dépasse cependant le contexte du système postsecondaire. La faible représentation de ces groupes dans les collèges et les universités est le reflet de problèmes culturels et sociaux profondément enracinés qui ont déterminé les rapports entre les populations autochtones et l'instruction à tous les niveaux. Par exemple, le taux d'élimination naturelle chez les étudiants indiens entre la première année du niveau primaire et la dernière du niveau secondaire est d'un renversant 94%.[3] Pour que les autochtones s'intéressent davantage à l'éducation au-delà du niveau secondaire, il faudra de toute évidence apporter des changements fondamentaux aux premiers paliers de l'éducation et aux secteurs non éducationnels de leur vie.

Les autochtones devraient tirer profit de l'application d'un grand nombre de nos propositions générales. Les recommandations visant à élargir l'accès, à encourager les individus et les groupes à faire usage des services éducationnels et à encourager les institutions à répondre avec souplesse aux divers besoins d'éducation et de recherche offrent un vaste champ d'application aux solutions et aux nouvelles orientations. L'Académie libre proposée pourrait, par exemple, réunir dans des programmes conçus précisément pour répondre aux besoins des autochtones, les ressources d'enseignement et d'érudition appropriées des collèges, des universités et des autres institutions. En outre, les mesures financières proposées pour aider les membres des couches socio-économiques inférieures devraient aider à élargir l'accès à tous les programmes postsecondaires pour certains groupes d'autochtones, notamment les membres

[3] Environics Research Group, *Post-Secondary Opportunities for the Ontario Indian Population.* Etude préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario, (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972), p. 176.

des communautés de Métis et d'Indiens sans statut.

il faut faire des efforts spéciaux pour mettre l'éducation postsecondaire au service des populations autochtones . . .

Ces possibilités accrues ne suffisent quand même pas pour répondre au besoin pressant d'amélioration. Il faut faire des efforts spéciaux pour mettre l'éducation postsecondaire au service des populations autochtones. Toutefois, pour éviter les erreurs des précédentes tentatives, toutes les nouvelles propositions devront s'appuyer fermement sur deux principes bien précis. Tout d'abord les représentants autochtones devraient eux-mêmes participer à la prise des décisions qui concernent leur éducation. Seuls les bénéficiaires de programmes spéciaux peuvent en juger l'efficacité, et c'est seulement ainsi que l'on peut commencer à faire disparaître les soupçons des autochtones qui craignent que l'instruction officielle vise à leur imposer les valeurs euro-canadiennes.

les autochtones devraient avoir le droit de parole dans tous ces domaines qui affectent leurs besoins culturels et éducationnels . . .

Par le passé, l'éducation des autochtones était presque toujours conçue par les membres de la communauté euro-canadienne. Il est admis que l'éducation dessert les objectifs qu'une société considère valables. Toutefois, les objectifs et les valeurs des autochtones et ceux des Euro-canadiens diffèrent souvent de façon marquée, ce qui peut être catastrophique pour les autochtones. Les Indiens, par exemple, se sentent souvent comme des étrangers dans le système scolaire où ils ne trouvent pas grand chose qui reflète leurs valeurs ou réponde à leurs fins. Dépouillés de leur propre culture et rejetés par la communauté euro-canadienne dominante, un grand nombre d'entre eux vivent en marge de la société, ont très peu de dignité et nourissent une forte haine d'eux-mêmes. Les Indiens ont déjà commencé, jusqu'à un certain degré, à s'attaquer à ce problème; ils ont créé des comités scolaires, certains siègent aux conseils scolaires et d'autres ont fondé des associations d'Indiens dont le but est d'obtenir que l'Indien ait droit de parole dans le domaine de l'éducation des Indiens. Il faut cependant d'autres moyens d'influence à tous les niveaux, et surtout à celui de l'éducation postsecondaire.

Nous recommandons par conséquent la création d'un Comité consultatif sur l'éducation postsecondaire des autochtones de l'Ontario. Les membres de cet organisme devraient être nommés par le ministre responsable après consultation avec les associations compétentes d'autochtones. Le Comité conseillerait les conseils, dont nous proposons la création dans les quatre secteurs de l'éducation postsecondaire, sur toutes les questions se rapportant à l'éducation postsecondaire des autochtones de l'Ontario. Ceux-ci devraient, en outre, être représentés aux comités, aux commissions, aux équipes spéciales et aux autres groupes qui traitent des questions affectant leurs besoins culturels et éducationnels.

Un deuxième principe doit appuyer le droit des autochtones à participer à la prise des décisions qui concernent leur avenir éducationnel: les efforts spéciaux en vue d'améliorer les possibilités d'éducation pour les autochtones doivent porter sur des objectifs non seulement significatifs, mais également réalisables. Rien ne pourrait nuire davantage à ces efforts qu'une autre juxtaposition de rhétorique retentissante et d'un échec également retentissant. Il faut donc établir une distinction entre les domaines où il faut prendre immédiatement des mesures pour répondre à des besoins urgents d'éducation et de recherche, et ceux qui sont moins importants.

les efforts spéciaux en vue d'augmenter les possibilités d'éducation pour les autochtones doivent tendre vers des objectifs significatifs et réalisables . . .

Il faut accorder la priorité à l'élaboration de programmes spéciaux pour former des autochtones dans les domaines de l'enseignement, de l'hygiène, de la formation professionnelle et de l'orientation. Il faut également faire des efforts spéciaux pour fournir les services éducationnels et culturels appropriés aux élèves adultes des populations autochtones. Après avoir consulté le Comité consultatif et les autres organismes autochtones compétents, les conseils et les institutions de tous les secteurs de l'éducation postsecondaire devraient préparer des propositions, y compris celles qui concernent les

admissions extraordinaires et les programmes de rattrapage afin de fournir les efforts nécessaires dans ces domaines.

Il est également prioritaire de fournir aux autochtones des services de bibliothèque adéquats. Il faudrait à cette fin encourager et aider les bibliothèques municipales, universitaires, collégiales et des écoles secondaires compétentes à offrir une collection facilement accessible de livres, de périodiques et d'autres documents intéressant ce groupe. En outre, les autochtones devraient être adéquatement représentés au conseil des bibliothèques de leur région.

il est tentant de considérer l'étude de la société et de la culture indiennes, esquimaudes et métisses comme une industrie qui chercherait bien plus à survivre et à se développer qu'à servir sa clientèle . . .

Le domaine de la recherche nécessite également de nouvelles entreprises et d'autres méthodes d'approche. Depuis quelque temps, de plus en plus de chercheurs érudits se penchent sur la vie et les problèmes des autochtones du Canada. Une grande partie de cette recherche est sans aucun doute précieuse pour les autochtones, car elle met en lumière leurs dilemnes et propose d'autres moyens d'y faire face. Toutefois, il est également vrai que de nombreuses recherches ont été façonnées surtout par les aspirations scolaires et professionnelles des chercheurs eux-mêmes, que ce soit comme aspirants à des diplômes avancés ou comme professionnels de l'enseignement. Comme c'est le cas dans les méthodes d'approche suivies pour aborder de nombreux autres domaines de problèmes sociaux, il est tentant de considérer l'étude de la société et de la culture indiennes, esquimaudes et métisses comme une industrie qui chercherait bien plus à survivre et à se développer qu'à servir sa clientèle.

Comme dans le domaine de l'apprentissage, le principe directeur devrait être celui de l'autodirection par les autochtones. C'est pourquoi nous proposons la création d'un Centre de recherches sur l'éducation des autochtones, qui ne devrait pas être rattaché à une institution en particulier, mais devrait plutôt être dirigé par un conseil composé d'une majorité de représentants des autochtones. Le Centre devrait effectuer et parrainer des études qui intéressent les autochtones de l'Ontario; à titre de travail spécial, il devrait entreprendre des recherches qui aideront à façonner des politiques pertinentes en matière d'éducation. A cause de l'interdépendance qui existe entre l'éducation postsecondaire et les autres secteurs de la vie sociale, le Centre pourrait devenir la plaque tournante vitale d'études de politiques sur l'éventail complet des questions sociales qui affectent les autochtones.

Le futur Conseil du secteur libre de l'éducation serait chargé de subventionner convenablement et de coordonner les efforts recommandés ci-dessus; le Comité de l'éducation postsecondaire de l'Ontario devrait, lui, surveiller la prestation, l'utilisation et l'efficacité des programmes dans ce domaine.

Il faut porter autant d'attention aux besoins de connaissances nouvelles de la société qu'aux besoins d'éducation des groupes particuliers de l'Ontario. Une des principales fonctions traditionnelles des institutions d'enseignement supérieur a été l'expansion des connaissances humaines par la recherche et l'étude avancée. La recherche est devenue au cours de la dernière décennie le point de mire d'une inquiétude et d'une controverse généralisées; on a publié plusieurs rapports[4] qui traitent du rôle social complexe de la recherche et de l'influence des universités dans la création de celle-ci.

Mêmes si toutes ces études ne sont pas d'accord sur certains points, elles le sont sur certaines conclusions générales que nous appuyons

---

[4] Louis-Philippe Bonneau et J. A. Corry, *A la recherche de l'optimum: Politique de recherche dans les universités du Canada* (Ottawa: Association des Universitées et Collèges du Canada, 1972); Comité spécial du Sénat sur la politique scientifique, *Une politique scientifique canadienne* (Ottawa: Imprimeur de la Reine, 1970), vol. 1; Conseil des Sciences du Canada (Comité Macdonald), *Le rôle du gouvernement fédéral dans le soutien de la recherche dans les universités canadiennes* (Ottawa: Imprimeur de la Reine, 1969); Joseph Ben David, *La recherche fondamentale et les universités:* (Paris: Organisation pour la Coopération et le Développement économiques, 1968), et Anthony H. Smith *The Production of Scientific Knowledge: An Overview of Problems,* Etude préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972).

également. En premier lieu, la recherche de *ce qui est* et de *ce qui doit être* constitue une entreprise vitale des sociétés modernes. Deuxièmement, et surtout au Canada, la recherche — qu'elle soit pure ou appliquée, exploratrice ou réflectrice, basée sur une mission ou sur la curiosité — tend à se faire dans les universités ou en étroite collaboration avec celles-ci. Troisièmement, les fonctions d'enseignement et de formation des institutions sont souvent handicapées par les arrangements pris par les gouvernements, les fondations et les institutions au sujet de la planification, du financement et de l'organisation de la recherche. Enfin, les mécanismes qui permettraient à la société de passer en revue ses besoins de connaissances et de prendre des décisions rationnelles sur ses priorités en matière de recherche sont déficients ou n'existent tout simplement pas.

la recherche est devenue le point le mire d'une inquiétude et d'une controverse généralisées . . .

En outre, nous sommes d'accord avec les opinions plus précises de MM. Bonneau et Corry qui estiment que l'attitude de laissez-faire que les gouvernements, les organismes de financement et les institutions ont adoptée au cours des années 60 à l'égard du parrainage de la recherche a eu un certain nombre de conséquences malheureuses:

> Premièrement, aucune université n'est parvenue à fixer ses objectifs en matière de recherche, c'est-à-dire à fixer des priorités dans le domaine des activités de recherche, ou à établir un équilibre entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée. Deuxièmement, le domaine des études supérieures a été surchargé en ce sens que (a) un certain nombre d'universités ne possédant pas encore le personnel de cadre, beaucoup de spécialités et de sous-spécialités, ou les bibliothèques et les laboratoires nécessaires ont entrepris d'offrir des études supérieures et que (b) presque toujours les universités ont fait preuve d'un trop grand laxisme au chapitre de leurs normes d'admission aux programmes de docorat. Troisièmement, à la suite de ce qui précède, un nombre important d'étudiants diplômés de second ordre accaparaient les locaux et les efforts des écoles supérieures pour, souvent, abandonner en chemin, que ce soit heureusement ou non. Quatrièmement, il y a eu un doublage considérable de matériel et d'instruments coûteux parfois à l'intérieur de la même université et souvent dans des universités contiguës.[5]

Enfin, on met en question la qualité de la mejeure partie des recherches entreprises. Comme le remarquent Bonneau et Corry:

> Au cours de nos audiences dans les universités, nous avons demandé aux cadres supérieurs de juger de la qualité de la recherche effectuée dans le cadre des projets de recherche complétés depuis quelques années. Ils ont hésité à être précis, ce qui est compréhensible, mais on a semblé reconnaître généralement dans de nombreuses universités qu'une partie importante de la recherche était de qualité moyenne. Ces affirmations ont confirmé nos impressions fondées sur notre expérience au Conseil national des recherches et au Conseil des Arts du Canada, une trop grande partie de la recherche subventionnée s'est révélée terre à terre, souvent parce qu'elle avait été ainsi conçue au départ. Toutes ces estimations sont des impressions impossibles à quantifier, mais on peut en obtenir la confirmation en se basant sur les estimations des autres pays sur la proportion des entreprises de haute qualité par rapport au total des projets de recherche subventionnés. Dans la plupart des cas, ces chiffres se situent entre 5% et 10%. Une importante question demeure sans réponse; quelle proportion des 90% ou 95% qui restent faut-il subventionner pour découvrir (1) qui sont les chercheurs inspirés et (2) quels sont ceux qui sont réellement compétents. On a besoin d'un nombre important de chercheurs compétents tout simplement parce que les chercheurs inspirés sont si peu nombreux.[6]

[5] Bonneau et Corry, A la recherche de l'optimum, p. 11.

[6] *Ibid*, p. 49.

En Ontario, un des obstacles principaux à la rationalisation des politiques de la recherche par les institutions, le gouvernement et les chercheurs individuels a été la façon particulière de calculer le soutien public total accordé aux affaires courantes d'une institution. A l'heure actuelle, toutes les entreprises d'une université, y compris la recherche, sont subventionnées surtout en fonction du nombre pondéré des inscriptions. Pour surmonter ce problème, nous proposons un système de financement public qui sépare l'appui, par l'Etat, d'une certaine catégorie de recherche de celui de l'instruction.[7]

Les décisions concernant les domaines de recherche et l'importance de l'appui pourront être indépendants du nombre des inscriptions et être fonction d'une pondération plus consciente des besoins de connaissances nouvelles et des priorités sociales. Nous ne voulons pas par là minimiser les obstacles importants qu'il faudra surmonter pour y parvenir. Plus particulièrement, les autorités qui accordent les subventions devraient lutter consciemment contre l'inertie qui règne dans le système actuel des subventions qui a fortement tendance à subventionner surtout les programmes de recherche orientés fondamentalement vers le doctorat.

un des obstacles principaux à la rationalisation de la recherche a été la formule de calcul du soutien public . . .

L'adoption réussie d'une telle politique offre un certain nombre d'avantages précis. Elle permettrait en premier lieu d'établir une distinction entre la fonction recherche des institutions et leur fonction formation professionnelle et supérieure. Certainement, l'enseignement à des étudiants des niveaux avancés nécessite une forte proportion de recherche. Tous les professeurs de cours supérieurs doivent s'engager dans le processus de la découverte et il faudrait continuer d'effectuer beaucoup de recherches en étroite association avec la formation supérieure et professionnelle. La réciproque n'est cependant pas vraie: ou peut et on doit entreprendre de nombreuses recherches en l'absence d'étudiants des niveaux avancés. Pour répondre aux besoins de connaissances avancées de l'Ontario, il faut appuyer le travail des nombreux chercheurs talentueux des institutions qui n'offrent pas encore de programmes supérieurs complets ou qui n'ont pas l'intention d'en mettre au point. Le financement séparé de la recherche qui n'a pas essentiellement trait à l'enseignement et à l'instruction devrait rendre cet appui possible.

En outre, cette politique devrait permettre une meilleure concentration des études supérieures, surtout au niveau du doctorat, dans un nombre limité de centres de qualité. Jusqu'ici, le lien mécanique existant entre les subventions à la recherche et la formation supérieure était une des forces stratégiques à l'origine de l'expansion non planifiée des travaux au niveau avancé dans toutes les universités de l'Ontario. Le financement des travaux des meilleurs chercheurs de tous les centres devrait entraîner une diminution de cette pression et permettre l'avènement d'un système plus différencié d'institutions complémentaires. L'ouverture de possibilités de recherche pour les professeurs des centres qui comptent surtout des étudiants du premier cycle devrait en même temps aider ces institutions à attirer et à conserver des professeurs de la plus haute qualité. On pourra ainsi contribuer de façon marquée au rehaussement du niveau des études conduisant à un premier diplôme.

Le financement séparé des coûts de certains types de recherche et de formation devrait en outre agir comme un puissant dissolvant des rigidités institutionnelles et aider à faire disparaître ce manque de souplesse des institutions qui empêche présentement la collaboration, à l'échelon provincial, entre les chercheurs dont les intérêts sont semblables ou complémentaires. Il devrait également encourager une approche plus souple des nouveaux domaines de connaissance qui nécessitent souvent un travail d'équipe et dépassent souvent les lignes traditionnelles de démarcation entre les disciplines. Une communauté intellectuelle qui aspire à réagir aux nouvelles orientations des prémisses scientifiques et intellecteulles ainsi qu'au changement des besoins de la société en matière de recherche doit être libérée de l'étroite identification institutionnelle des projets de recherche et des programmes de cours supérieurs.

---

[7] Voir le Chapitre 8 du présent Rapport.

Enfin, l'identification précise de la recherche en tant qu'activité d'envergure nationale devrait permettre une planification et un financement plus rationnels. Nous appuyons de tout coeur la proposition de MM. Bonneau et Corry en vue de la création de mécanismes pour mieux planifier et coordonner la recherche. Il est certainement louable d'encourager les échanges d'information et la collaboration volontaire entre les institutions et les paliers de gouvernment directement impliqués dans le financement et l'exécution des activités de recherche. Il faut cependant plus qu'une collaboration volontaire pour en arriver à une rationalisation efficace telle que définie dans l'étude de MM. Bonneau et Corry; il faudra que les organismes dotés des pouvoirs exécutifs à l'échelon national et provincial planifient et coordonnent. Nous appuyons donc les recommandations de l'étude de l'AUCC comme premier pas vers une planification plus efficace à l'échelle nationale. Nos propres recommandations devraient accélérer la solution réaliste de ces problèmes à l'échelon des gouvernements et des institutions.

C'est pourquoi, afin d'encourager la planification et la coordination de la recherche en Ontario, les conseils que nous proposons pour les universités, les collèges et le secteur libre de l'éducation devraient en collaboration les uns avec les autres, ainsi qu'avec les institutions d'éducation postsecondaire et les organismes nationaux et provinciaux compétents, préciser les objectifs généraux de la recherche dans leur secteur respectif et mettre au point des critères convenables pour ce qui est de la répartition et de l'affectation des sommes que la province consacre à la recherche.

Du même coup, les institutions d'éducation postsecondaires devraient, en collaboration les unes avec les autres ainsi qu'avec les conseils appropriés et les autres organismes, définir leurs objectifs dans le domaine de la recherche.

Dans le domains vaste et captivant des professions, les collèges, les universités et les autres institutions postsecondaires ont la chance extraordinaire de devenir les catalyseurs de l'évolution. Une série de questions connexes proches du point de mire de l'inquiétude publique résume les conditions que doivent remplir ces institutions. Comment fournir avec efficacité le vaste éventail des services professionnels actuels et éventuels afin que ceux qui en ont besoin puissent les recevoir? Comment assurer la qualité des services professionnels? Et comment maintenir le coût de ces services à un niveau raisonnable sans sacrifier les objectifs primordiaux que constituent la qualité et l'équité?

comment maintenir le coût des services professionnels à un niveau raisonnable sans sacrifier les objectifs primordiaux que constituent la qualité et l'équité? . . .

L'éducation postsecondaire doit tenir compte de ces problèmes d'efficacité, de qualité et de coût au point de rencontre de son enseignement et de sa recherche avec les entreprises des professionnels et de leurs associations. L'autorisation ou la certification des professionnels peut être considérée comme un de ces points cruciaux. A l'heure actuelle, un grand nombre d'associations professionnelles indépendantes régissent l'entrée de leur profession, établissent et appliquent les conditions d'admission. Le principal problème qui se pose dans le domaine de l'éducation postsecondaire est le lien de plus en plus étroit et rigide que les organismes professionnels ont tenté de forger entre l'instruction officielle et l'admission à la pratique professionnelle. Depuis quelques années, l'accès plus facile à l'éducation postsecondaire a augmenté le nombre de personnes qualifiées qui cherchent à être admises dans les carriéres professionnelles. Un grand nombre de celles-ci, toutefois, ont souvent répondu sous prétexte de maintenir les normes, non pas en augmentant le nombre de leurs membres, mais en durcissant les conditions éducationnelles qu'il faut remplir pour être admis à la profession. Elles ont souvent stipulé qu'il fallait davantage de diplômes ou d'années de scolarité, souvent dans n'importe quelle discipline universitaire. De même, certaines professions ont réagi à l'élargissement de l'éventail des services professionnels requis par la société non pas en diversifiant leur structure par le développement des para-professions appropriées, mais en faisant remplir toutes les tâches par des membres de la profession.

Ces pratiques restrictives risquent de coûter très cher aux individus, aux institutions et à la société:

aux individus, parce qu'on leur refuse l'accès à des professions utiles et remplies de satisfactions; aux institutions, parce qu'on exerce sur elles de fortes pressions pour qu'elles façonnent les programmes de formation professionnelle en fonction non pas des besoins du public au chapitre des compétences et des services, mais des exigences des corps professionnels; au public, à cause de l'augmentation des coûts de la formation professionnelle et de services professionnels déficients et coûteux.

les organismes professionnels ont forgé un lien étroit et rigide entre l'instruction officielle et l'admission à la pratique professionnelle . . .

Depuis quelques années, le public, la presse et les gouvernements se demandent s'il faut obliger les professions à répondre davantage aux besoins contemporains. On reconnaît en général que les pouvoirs de régie exercés par les organismes professionnels leur ont été délégués par le gouvernement à une autre époque. Les demandes d'admission aux professions étaient alors peu nombreuses, l'interdépendance complexe entre les professions n'était pas encore apparente et le financement public de la formation professionnelle, de la recherche et des services était minime. De plus, les valeurs que représentent l'égalité des chances et les droits de l'homme n'étaient pas grandement reconnues à cette époque.

De nos jours, les habitants de l'Ontario exigent un éventail de services que l'on ne pouvait imaginer il y a un siècle; les fonds de l'Etat sont devenus essentiels aux activités d'un grand nombre de professions, et le caractère vital des rapports mutuels entre diverses tâches professionnelles est devenu évident. Comme il a été précisé dans un important rapport sur la formation des ingénieurs en Ontario:" Un grand nombre d'ingénieurs devront apprendre à travailler dans des équipes interdisciplinaires et auront besoin d'une éducation élargie dans les sciences sociales et de la vie afin que leurs décisions d'ordre technologique aient l'impact social voulu".[8] La même affirmation vaut également pour un grand nombre d'autres professions. Bref, au moment où les associations professionnelles sont en mesure de protéger et de faire progresser des intérêts privés bien définis, le public commence à manifester un intérêt complexe et puissant envers les professions.

Cet intérêt se manifeste par un certain nombre d'études et de rapports qui sont généralement d'accord pour affirmer que "la réforme nécessaire de l'organisation des professions doit tendre non seulement à la modernisation de celle-ci, mais également à son intégration accrue dans la société."[9] Les avis diffèrent cependant sur les diverses mesures à prendre pour y parvenir. La Commission royale d'enquête de l'Ontario sur les droits civils (Commission McRuer) a simplement recommandé l'établissement de sauvegardes adéquates contre l'utilisation des normes d'admission comme mécanisme régulateur pour limiter le nombre des nouveaux adhérents à la profession.[10] La Commission Castonguay est allée plus loin en proposant que l'Etat et la communauté soient représentés aux organismes de régie des associations professionnelles tout en maintenant leur existence et leurs pouvoirs.[11] Dans une autre étude,[12] on suggère la création d'un ministère des Professions qui serait doté de pouvoirs de surveillance générale sur les associations et les activités professionnelles, y compris l'établissement et l'application des exigences concernant l'autorisation et la certification.

Nous reconnaissons que les propositions qui préconisent pour le public un rôle accru dans les domaines de l'autorisation et la certification dépassent notre mandat. Nous reconnaissons toutefois, par la même occasion, que les monopoles exercés par les professions constituent une force inertielle contre la prestation des

[8] Comité des présidents des universités de l'Ontario, *Ring of Iron: A Study of Engineering Education in Ontario* (Toronto, 1970), p. 4.

[9] Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social (la Commission Castonguay), Rapports (Québec: Imprimeur de la Reine, 1970), vol. 7, partie 5, Tome 1, p. 33.

[10] Commission royale d'enquête sur les droits civils, Rapports. (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1968).

[11] Commission Castonguay, Rapports.

[12] Applied Research Associates, *Professionnel Education: A Policy Option*. Etude préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972), p. 28.

services adéquats. L'éveil de la société à ses besoins non satisfaits doit constituer le contexte plus large dans lequel il faut considérer le rôle de l'éducation postsecondaire dans la formation professionnelle. Dans le domaine de la formation professionnelle et para-professionnelle, les collèges et les universités doivent se libérer de l'emprise des associations professionnelles et devenir, plus qu'auparavant, des sources d'innovation dans la création de connaissances professionnelles et la conception de moyens convenables de les communiquer aux individus, aux groupes et aux communautés.

Nos propositions concernant le rôle de l'éducation postsecondaire dans la recherche et la formation professionnelles portent sur trois domaines principaux: sur les liens qui existent entre les exigences et les organismes d'autorisation d'une part, et ces programmes de formation professionnelle et para-professionnelles de l'autre; sur la qualité, l'efficacité et l'orientation des programmes de cours et de la recherche; et, enfin, sur les politiques d'admission aux programmes et aux écoles professionnelles et para-professionnelles. Dans chacun de ces domaines, nous proposons des approches générales découlant de notre but qui est de favoriser un système d'éducation qui réponde aux besoins de la société et maintienne des normes de haute qualité.

En guise de politique pouvant s'appliquer en général au domaine de l'emploi et de la carrière, nous proposons l'adoption d'une loi afin de prévenir la discrimination au chapitre de l'emploi due au fait que l'on ait suivi ou non les cours d'une institution d'enseignement. Cette loi devrait refléter certaines caractéristiques des mesures législatives contemporaines sur les droits de l'homme comme la loi ontarienne intitulée *The Women's Equal Employment Opportunity Act*.[13] Il faudrait par exemple interdire l'établissement et le maintien de classifications ou de catégories rigides d'emploi, de lignes séparées d'avancement dans l'emploi et de listes séparées d'ancienneté basées sur les certificats d'études.

l'autorisation doit assurer que ceux qui sont admis à la profession sont compétents, mais également que tous les aspirants qualifiés sont admis à la profession . . .

Plus particulièrement, la justice dans les professions exige que soient traités sur un même pied les individus dont la compétence et le rendement sont identiques, quelle que soit la formation scolaire de l'intéressé. La certification devrait servir uniquement à protéger le public de l'incompétence. Comme le faisait remarquer la Commission McRuer, l'autorisation doit assurer que ceux qui sont admis à la profession sont compétents, mais également que tous les aspirants qualifiés y sont admis. Afin de promouvoir l'égalité d'accès aux professions et d'assurer que

[13] Voici une traduction non officielle de certains extraits pertinents de cette loi S.R.O., 1970, Chap. 501:

4. Nul ne doit
   (a) refuser de reférer ou de recruter une personne pour un emploi,
   (b) congédier ou refuser d'embaucher ou de continuer à embaucher une personne,
   (c) refuser de former, de promouvoir ou de transférer un employé, ou

[13] cont
   (d) assujettir un employé à une période de probation ou d'apprentissage ou prolonger une période de probation ou d'apprentissage en raison de son sexe ou de son état civil à moins que le travail à exécuter ou le poste à remplir ne puisse être exécuté ou rempli par cette personne ou cet employé à cause de son sexe ou de son état civil.

Discrimination par les agences de placement

5. Aucune agence de placement ne doit faire preuve de discrimination à l'endroit de quiconque en raison de son sexe ou de son état civil en recevant ou en classifiant une demande d'emploi ou en disposant ou en renvoyant un candidat ou des candidats à un employeur ou à une personne agissant en son nom.

Discrimination dans les classifications de l'emploi

6. Personne ne doit établir et maintenir une catégorie d'emploi qui, par sa description ou son fonctionnement, exclut quiconque de ce poste ou de la détention de ce poste en raison de son sexe ou de son état civil à moins que le travail à exécuter ou le poste à remplir ne puisse être exécuté ou rempli par cette personne ou par des personnes de ce sexe ou de cet état civil.

Discrimination au chapitre de l'avancement

7. Personne ne doit établir des dispositions distinctes quant à l'avancement ou des listes d'ancienneté basées sur le sexe ou l'état civil si leur existence doit nuire à un employé, à moins que le sexe ou l'état civil ne soient une condition raisonnable d'emploi pour ce travail.

Discrimination dans la publicité

8. Personne ne doit publier ou exposer, faire en sorte qu'on publie ou expose, permette qu'on publie ou expose tout avis, enseigne, annonce ou publication qui limite expressément un poste à des candidats d'un sexe ou d'un état civil particulier.

le financement public de la formation professionnelle donne un rendement correspondant, le gouvernement de l'Ontario devrait donc envisager l'adoption d'une mesure législative qui, dans les cas pertinents, interdise aux organismes d'autorisation d'exiger des candidate aux examens d'autorisation professionnelle et para-professionnelle qu'ils aient suivi des programmes déterminés d'études. De plus, l'admission à la pratique professionnelle en Ontario devrait être fonction uniquement d'une évaluation convenable des connaissances et du travail effectué au point d'entrée dans la profession. Les nouveaux adhérents à la profession ne devraient pas être exemptés de cet examen parce qu'ils possèdent des diplômes ou d'autres documents semblables.

Dans le domaine des programmes de cours, nous avons été encouragés par la tendance vers une libéralité, une souplesse et une pertinence sociales plus grandes manifestées par certains programmes professionnels et para-professionnels.[14] L'éducation professionnelle doit permettre aux étudiants d'acquérir la maîtrise d'un ensemble complexe de connaissances souvent très spécialisées. Elle ne doit cependant pas devenir uniquement un moyen d'acquérir des connaissances techniques seulement. Dans l'intérêt du public, les institutions postsecondaires doivent concevoir leurs programmes de formation professionnelle et para-professionnelle de manière à fournir aux étudiants une compréhension générale des implications sociales de leurs activités professionnelles, de la nécessité des communications entre les professions et les para-professions connexes et des relations mutuelles qui existent entre celles-ci.

Les innovations apportées aux programmes de cours devraient également être conçues de façon à aider les professions à surmonter les difficultés qu'elles doivent affronter pour s'adapter à l'évolution des services requis par la société. Les professions peuvent certes maintenir les types et les niveaux actuels de service, mais leur structure encourage ou appuie très peu les innovations. A titre d'exemple, on parle beaucoup, dans le domaine de la santé, de nouvelles perspectives de soins hygiéniques globaux. Cependant, comme on l'observe dans le rapport Mustard, la plupart des médecins "ont été formés implicitement ou explicitement en vue de traiter la maladie; on accorde très peu d'attention à la prévention et à la promotion de l'hygiène."[15] Le rapport ajoute:

> Pour réussir, les programmes doivent porter sur l'hygiène globale et le travail d'équipe. Cet intérêt doit se faire sentir dans chaque département de la faculté et y être facilement reconnaissable. Par exemple, combien de départements des sciences de base estiment présentement important de familiariser les étudiants avec les concepts essentiels des approches réfléchies et efficaces de programmes complets de santé? Il est sûrement possible d'introduire dans les années pré-clinique des programmes éducationnels les concepts suivants: analyse des systèmes, travail d'équipe, rapports coût-bénéfice, nature du fardeau maladie, méthodes d'expérimentation et évaluation des données.[16]

la formation professionnelle doit être plus que la simple acquisition de connaissances . . .

Sur le plan plus général, la sous-utilisation de la compétence technique acquise par les praticiens se préparant à l'autorisation est un problème commun à la plupart des professions. Les professionnels exécutent présentement de nombreuses tâches dont pourraient tout aussi bien s'acquitter les divers para-professionnels. Dans le domaine de la santé, il ne faut pas confondre les aptitudes nécessaires pour bander un doigt coupé avec la formation qu'il faut à un médecin de famille ou à un neurochirurgien. On peut maintenir une qualité élevée de service dans tout le domaine de la santé au moyen d'un large

[14] Un récent rapport de la *Law Society of Upper Canada*, qui offre des propositions très raisonnables en vue de changer les modalités d'admission et les programmes de cours des facultés de droit de l'Ontario, constitue un exemple remarquable de cette tendance. *The Law Society of Upper Canada, Report of the Special Committee on Legal Education*, Toronto, 1972.

[15] Conseil de la santé de l'Ontario, *Future Arrangements for Health Education* (Ministère de la Santé de l'Ontario, 1971) Monographie nº 1, p. 28.

[16] *Ibid.*, p. 29.

éventail de praticiens. Il existe dans d'autres secteurs professionnels des exemples comparables qui permettent des conclusions semblables. Nous sommes persuadés que l'univeralité d'accès aux services professionnels, la qualité élevée des services et un niveau acceptable des coûts ne sont possibles que par la création d'un éventail de compétences dans chaque profession et l'établissement d'un système souple d'autorisation.

Il faudrait par conséquent mettre au point, dans les secteurs professionnels où il n'y en a pas encore, une gamme de programmes de formation qui permettraient à toutes les professions, y compris l'architecture, l'art dentaire, le génie, le droit, la médecine, le travail social et l'enseignement, de bénéficier d'un éventail intégré de praticiens: omnipraticiens, spécialistes, para-professionnels, techniciens et assistants. Il faudra à cette fin que les institutions postsecondaires entreprennent des recherches et prennent l'initiative de créer les programmes éducationnels appropriés.

Dans un domaine connexe, il faudrait établir au besoin des programmes spéciaux de cours professionnels et para-professionnels, ainsi qu'un système d'autorisation limitée qui reconnaissent les compétences ainsi acquises. On pourrait, par exemple, établir des programmes pour les étudiants autochtones qui désirent répondre aux besoins spéciaux de leurs communautés dans les domaines de la santé et de l'enseignement, et sur le plan social.

Dans un monde où les connaissance progressent rapidement, les praticiens doivent demeurer à l'avant-garde de leur discipline. Tous les professionnels et les para-professionnels devraient donc, pour conserver leur autorisation, participer à des programmes d'éducation permanente ou prouver qu'ils ont fait des efforts comparables pour suivre le progrès de leur domaine. Les programmes de ce genre devraient, lorsque c'est possible, être associés à une réévaluation et une réautorisation officielles et périodiques. De même, le système postsecondaire devrait offrir des programmes de rattrapage, de perfectionnement, et d'éducation permanente à ceux qui cherchent à se déplacer horizontalement ou verticalement à l'intérieur des disciplines professionnelles ou entre celles-ci. Il faudrait faire des efforts concertés pour abattre les barrières qui empêchent les individus à un niveau professionnel de progresser à un autre niveau; de plus, l'admission aux niveaux supérieurs de la profession devrait être fonction des normes de rendement semblables à celles que l'on a imposées pour l'autorisation des praticiens antérieurement qualifiés. Ces propositions en vue de la transformation des pyramides fermées de monopoles professionnels séparés en une hiérarchie accessible de services mutuellement interdépendants et centrés sur la personne visent à élargir l'éventail des sevices tout en maintenant des normes élevées.

Le choix des procédures régissant l'admission à la formation professionnelle est également crucial pour l'avenir des professions. A ce sujet, les écoles de formation professionnelle et para-professionnelle devraient veiller à ce que les associations professionnelles n'aient pas le pouvoir d'établir les normes d'admission. Il serait, de plus, profitable pour la société et les professions que des personnes représentant toute une variété de professions, y compris des administrateurs et des critiques sociaux, suivent des cours de formation professionnelle. Il faudrait donc assouplir les politiques d'admission et, lorsque c'est possible, ne pas exiger les conditions prérequises, rigides et obligatoires de formation postsecondaire. Enfin, il faut faire des efforts spéciaux pour assurer qu'un échantillon régional et social plus large d'Ontariens soit admis aux cours de formation professionnelle, surtout dans les disciplines où le nombre de places d'étudiants est gravement limité. Il faudrait au besoin mettre sur pied les programmes de rattrapage nécessaires et concevoir des procédures d'admission, y compris d'admission basée sur une sélection faite au hasard parmi les candidats qualifiés dont les aptitudes et les accomplissements laissent entrevoir de raisonnables chances de succès. Chaque institution devrait soumettre aux conseils de secteur compétents des projets précis où elle indiquerait comment et à quel rythme elle prévoit combler ces lacunes dans la composition de son corps étudiant.

La profession d'enseignant occupe une place spéciale par rapport à l'éducation postsecondaire.

La formation des maîtres constitue, par exemple, un éternel sujet de discussion car il y a peu d'activités aussi socialement sensibles que la formation de ceux qui façonnent les générations futures. Nous attendons de nos maîtres qu'ils préparent notre jeunesse à mener une vie satisfaisante sur le plan social et personnel, d'une manière qui, à la fois, préserve les valeurs importantes du passé et prépare les individus pour l'avenir.

Les maîtres des niveaux élémentaire et secondaire étaient jusqu'à tout récemment formés dans des institutions séparées. La tendance qui prévaut présentement vers la disparition de cette ségrégation nous réjouit beaucoup. Les universités et les écoles de formation des maîtres offrent présentement les programmes préparatoires à l'autorisation des professeurs d'écoles élémentaires et secondaires. Conformément à nos principes de diversité et de flexibilité, nous croyons que certains programmes de formation des maîtres conduisant à l'autorisation devraient être offerts également dans des collèges communautaires choisis; il faudrait anticiper au moment opportun l'établissement de ces programmes.

A mesure que se fera l'intégration de la formation des maîtres, chaque institution devrait envisager la possibilité d'offrir des programmes préparatoires variés. Certains programmes de formation devraient continuer de se donner à la suite, et d'autres devraient être intégrés au travail en classe. Les institutions d'enseignement postsecondaire qui offrent des cours de formation des maîtres devraient en outre faire l'expérience de nouvelles formes d'intégration combinant la formation pratique, l'apprentissage et les cours officiels réguliers. Dans l'enseignement comme dans les autres programmes où les relations humaines sont vitales, les aspirants à la profession devraient apprendre leur métier à l'intérieur de l'environnement scolaire où ils doivent oeuvrer. Cette façon de procéder devrait aider le futur professeur à établir un lien entre ses expériences scolaires et pratiques et permettre à ceux qui évaluent son rendement de décider s'il possède les qualités personnelles pour l'enseignenent. Dans un domaine connexe, il faudrait tenir compte de l'expérience pratique dans l'autorisation et l'embauche d'administrateurs aux niveaux élémentaire et secondaire, et dans les politiques des institutions postsecondaires en matière de nominations.

Notre intérêt pour un enseignement de haute qualité ne se limite pas aux écoles. On peut aussi se demander ce que l'on pourrait raisonnablement faire pour améliorer l'enseignement dans les institutions postsecondaires. Nous sommes convaincus que le caractère inadéquat de l'enseignement qui se donne dans nos collèges et nos univesités est dû en partie à des techniques déficientes et en partie à la confusion que connaît chaque professeur en définissant ses objectifs à l'intérieur de situations éducationnelles de plus en plus complexes et embrouillées. Il n'y a aucun remède simple à chacun de ces problèmes. Une première façon d'améliorer la qualité de l'enseignement et d'aider les enseignants à devenir mieux informés et des citoyens plus actifs de leur communauté enseignante serait de donner aux futurs professeurs du niveau postsecondaire la chance de réfléchir sur ces questions à l'intérieur d'une situation éducationnelle réaliste.

Auparavant, on assumait généralement que les professeurs du niveau postsecondaire n'avaient pas besoin de préparation spéeiale; on considérait la maîtrise de la discipline à enseigner plus importante que la capacité de communiquer cette maîtrise aux étudiants. Nous avons reçu de nombreux mémoires critiquant cette pratique et nous convenons qu'il faut encourager les institutions postsecondaires à entreprendre une certaine orientation de leurs nouveaux profésseurs. Nous espérons que les récentes déclarations de certaines institutions qui veulent mettre l'accent sur l'enseignement exceptionnel et le récompenser, ainsi que l'évaluation des professeurs par les étudiants apporteront quelques améliorations. De plus, comme une forte proportion des étudiants diplômés d'un grand nombre de disciplines deviennent professeurs dans des institutions postsecondaires, il serait utile d'exposer ces étudiants, dans le cadre de leur programme de cours, à une expérience d'enseignement sous surveillance et à une discussion, orientée sur la discipline d'étude, des problèmes posés par une telle expérience.

Recommandation 34

Il faudrait abolir dans tous les secteurs et à tous les niveaux de l'éducation postsecondaire en Ontario, toute discrimination de sexe, affectant le salaire, la classe et l'avancement.

Recommandation 35

Il découle de la Recommandation 34 qu'il faudrait adopter des procédures appropriées de promotion pour toutes les personnes employées dans le domaine de la recherche et/ou de l'enseignement à temps partiel.

Recommandation 36

Les institutions postsecondaires devraient augmenter le nombre de postes de professeurs et d'employés à temps partiel qui permettent de faire carrière, ce qui permettra aux individus de combiner plus facilement une carrière avec leurs responsabilités familiales et autres.

Recommandation 37

Le sexe d'un étudiant ne devrait avoir aucun effet sur son admissibilité à un cours, à une aide financière, ou sur ses droits d'accès aux centres étudiants, au logement et aux installations d'athlétisme des institutions postsecondaires.

Recommandation 38

Tous les programmes offerts en Ontario en vertu de la Loi sur la formation professionnelle (Programmes de recyclage de la main-d'oeuvre) devraient être accessibles à toutes les femmes qui veulent rejoindre la population active.

Recommandation 39

Le système postsecondaire devrait reconnaître le rôle biologique et parental des employés et des étudiants en prévoyant des congés de maternité à plein temps et à temps partiel, et en créant des garderies de jour.

Recommandation 40

Les conseils dont nous proposons la création pour les universités, les collèges et le secteur libre de l'éducation devraient, après consultation avec les organismes pertinents, établir des politiques pour augmenter la participation des femmes à l'éducation postsecondaire, à la fois comme étudiantes et comme employées.

Recommandation 41

En consultation avec les organismes et les conseils pertinents, chaque institution devrait préparer et publier des plans précis où elle indiquera comment, à quel taux et à quel rythme elle augmentera sa proportion d'employés de sexe féminin.

Recommandation 42

Le Comité de l'éducation postsecondaire que nous proposons pour l'Ontario devrait surveiller l'emploi des femmes dans tous les secteurs et à tous les niveaux de l'éducation postsecondaire en Ontario et publier les résultats de son travail.

Recommandation 43

Il faudrait créer un Comité consultatif sur l'éducation postsecondaire des autochtones de l'Ontario. Les membres de cet organisme devraient être nommés par le ministre de l'Education postsecondaire après consultation avec les associations autochtones concernées. Le Comité devrait conseiller les conseils dont nous proposons la création pour les quatre secteurs de l'éducation postsecondaire en Ontario sur les questions qui affectent l'éducation postsecondaire des autochtones.

Recommandation 44

Il faudrait mettre au point des programmes postsecondaires spéciaux pour former des autochtones dans les domaines de l'enseignement, de la santé, de la formation professionnelle et de l'orientation.

Recommandation 45

Il faudrait faire des efforts spéciaux dans le domaine de l'éducation permanente pour offrir aux adultes des populations autochtones des services éducationnels et culturels adéquats.

Recommandation 46

Les institutions et les conseils proposés de tous les secteurs de l'éducation postsecondaire devraient, après avoir consulté les associations autochtones appropriées, préparer des propositions, notamment sur les admissions extraordinaires et les programmes de rattrapage, pour fournir l'aide nécessaire dans ces domaines.

Recommandation 47

Il faudrait créer un Centre de recherche sur l'éducation des autochtones qui devrait être indépendant de toute institution et dirigé par un Conseil composé d'une majorité de représentants des autochtones. Son rôle serait d'effectuer et de parrainer des études pertinentes pour les autochtones de l'Ontario. Il devrait en particulier aider à mettre au point des politiques éducationnelles dans les domaines qui les intéressent spécialement.

Recommandation 48

Pour assurer la prestation des services de bibliothèque adéquats aux autochtones de l'Ontario, il faudrait aider et encourager les bibliothèques publiques appropriées et celles des universités, des collèges et des écoles secondaires à offrir une collection facile d'accès de livres, de périodiques et d'autres documents intéressant ce groupe. De plus, les autochtones devraient être représentés adéquatement au conseil des bibliothèques de leur région.

Recommandation 49

Le futur Conseil du secteur libre de l'éducation devrait être chargé des financements adéquats et

de la coordination des efforts spéciaux exposés aux Recommandations 43 à 48.

Recommandation 50

Le futur Comité de l'éducation postsecondaire de l'Ontario devrait surveiller l'évolution de l'éducation postsecondaire en ce qui concerne les autochtones et publier ses conclusions.

Recommandation 51

Pour favoriser la planification et la coordination de la recherche en Ontario, les conseils dont nous proposons la création pour les collèges, les universités et le secteur libre de l'éducation devraient, en collaborawtion les uns avec les autres, ainsi qu'avec les institutions postsecondaires et avec les organismes nationaux et provinciaux compétents, préciser les objectifs généraux de la recherche dans leur secteur respectif et mettre au point des critères convenables pour l'affectation et la répartition des sommes que la province consacre à la recherche.

Recommandation 52

Les institutions postsecondaires devraient définir leurs objectifs de recherche en collaboration les unes avec les autres ainsi qu'avec les conseils appropriés et les autres organismes.

Recommandation 53

Il faudrait adopter des mesures législatives pour prévenir la discrimination, au chapitre de l'emploi, basée sur l'assistance aux cours des institutions d'enseignement.

Recommandation 54

L'admission à la pratique professionnelle en Ontario devrait être fonction uniquement d'une évaluation des connaissances et du travail effectué au point d'entrée dans la profession.

Recommandation 55

Afin de promouvoir l'égalité d'accès aux professions, le gouvernement de l'Ontario devrait envisager d'adopter des mesures législatives qui, dans les cas convenables, interdisent l'utilisation de programmes établis de formation officielle comme prérequis pour se présenter aux examens d'autorisation professionnelle et para-professionnelle.

Recommandation 56

Dans les secteurs professionnels où il n'y en a pas encore, il faudrait mettre au point un éventail de programmes afin que chaque secteur professionnel, y compris l'architecture, le génie, le droit, la médecine, l'art dentaire, le travail social et l'enseignement, soit doté d'un éventail de praticiens: spécialistes. omnipraticiens, para-professionnels, techniciens et assistants.

Recommandation 57

Les institutions qui offrent des programmes de formation professionnelle et para-professionnelle devraient offrir aux individus qualifiés la possibilité de franchir toute la gamme des connaissances et des responsabilités de chacun de ces secteurs. Elles devraient également offrir des cours de transfert convenables à ceux qui recherchent ces possibilités afin que la formation puisse être fondée sur l'accumulation des connaissances.

Recommandation 58

Les institutions postsecondaires devraient concevoir leurs programmes de formation professionnelle et para-professionnelle de façon à informer les étudiants des implications sociales de leurs activités professionnelles et à favoriser la communication et l'interaction entre les professions et les para-professions connexes.

Recommandation 59

Il faudrait, au besoin et si possible, concevoir des programmes spéciaux de cours professionnels et para-professionnels ainsi que des méthodes d'autorisation limitée pour reconnaître les connaissances ainsi acquises.

Recommandation 60

Afin de conserver leur autorisation, tous les professionnels et para-professionnels devraient suivre des cours pertinents d'éducation permanente ou prouver qu'ils ont fait des efforts comparables pour suivre le progrès de leur discipline.

Recommandation 61

Il faudrait mettre au point des programmes de perfectionnement, de recyclage et d'éducation permanente dans toutes les disciplines professionnelles afin d'assurer la compétence continue des praticiens à tous les niveaux. Il faudrait également offrir les cours appropriés à ceux qui cherchent des mutations ou des promotions à l'intérieur des disciplines professionnelles ou entre celles-ci, afin qu'une personne à un niveau professionnel puisse progresser à un autre niveau en fonction de normes de rendement semblables à celles qu'on a exigées pour l'autorisation des professionnels antérieurement qualifiés. Les conseils compétents devraient examiner périodiquement ces cours et les programmes pour en assurer la pertinence.

Recommandation 62

Les cours et les programmes qui conviennent pour le perfectionnement des connaissances professionnelles ne devraient pouvoir bénéficier des subventions provinciales que s'ils sont accessibles aux professionnels et aux para-professionnels connexes qui cherchent à obtenir une cote plus élevée.

Recommandation 63

Les associations professionnelles ne devraient pas avoir le pouvoir d'établir les normes d'admission aux programmes et aux écoles de formation professionnelle et para-professionnelle. Ce sont les institutions elles-mêmes qui devraient détenir ce pouvoir.

Recommandation 64

Lorsque c'est possible, les prérequis rigides et obligatoires postsecondaires ne devraient pas être exigés comme condition d'admission aux programmes de formation professionnelle et para-professionnelle.

Recommandation 65

Il faudrait admettre un échantillon représentatif d'étudiants ontariens aux écoles et aux programmes de formation professionnelle. A cette fin, chaque institution devrait soumettre au conseil compétent un projet dans lequel elle indiquerait comment et à quel rythme elle prévoit admettre à ses programmes un échantillon plus représentatif de femmes et d'étudiants de régions et couches socio-économiques différentes. Il faudrait au besoin mettre au point des programmes de rattrapage et des procédures d'admission extraordinaire, y compris d'admission basée sur un choix au hasard fait parmi les candidats qualifiés dont les aptitudes et les réalisations laissent entrevoir des chances raisonnables de succès. Le futur Comité de l'éducation postsecondaire de l'Ontario devrait surveiller l'application de ces programmes et publier ses conclusions.

Recommandation 66

L'évaluation du travail en classe d'un élève-maître devrait primer sur l'accumulation de crédits à l'institution de formation.

Recommandation 67

Toutes les grandes institutions postsecondaires universités, collège des arts appliqués et de technologie, Institut polytechnique Ryerson, Collège des beaux-arts de l'Ontario devraient pouvoir offrir des programmes appropriés de trois ans comme prérequis minimal à l'admission au programme d'un an de formation des maîtres de l'Ontario.

Recommandation 68

Les institutions d'enseignement postsecondaire qui s'occupent de la formation des maîtres devraient mettre à l'essai des programmes qui associent l'enseignement pratique, l'apprentissage et la formation scolaire officielle.

Recommandation 69

Les facultés et les écoles supérieures devraient offrir aux étudiants qui se préparent à faire carrière dans l'enseignement dans les institutions postsecondaries, la possiblité d'acquérir, sous surveillance, une expérience pratique de l'enseignement dans le cadre de leur programme de formation.



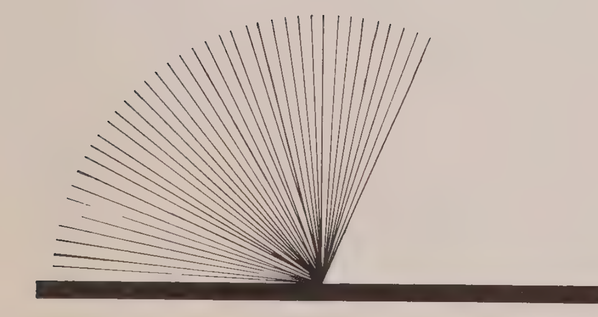
Chapitre 5

Bilinguisme et équilibre

Le système ontarien d'éducation postsecondaire devrait accorder une grande priorité au développement des possibilités d'éducation de ses citoyens francophones. Ils sont en droit de vouloir que l'on mette à leur disposition, en français, une gamme de moyens éducatifs aussi étendue et variée que celle que l'on met, en anglais, à la disposition du reste des Ontariens. Réaliser cet objectif, le plus rapidement possible, voilà ce qu'implique l'objectif commun à tous les éducateurs qu'est le développement de l'être humain prescrit par les nécessités d'une société bilingue; de plus, il s'agit là d'un impératif qui relève de la justice la plus élémentaire.

Les Franco-Ontariens profiteront évidemment des modifications que nous proposons, tout au long de ce Rapport, pour l'ensemble du système éducatif. Pour augmenter les possibilités d'accès à l'éducation postsecondaire de la minorité francophone, nous proposons de multiplier les options et les choix éducatifs, de créer des services d'orientation professionnelle, d'améliorer les programmes de formation de la main-d'oeuvre et de mettre en place des instruments institutionnels, administratifs et financiers souples. Cependant, la nécessité de remédier aux erreurs du passé et de satisfaire aux besoins uniques qu'entraîne dans le domaine de l'éducation la présence d'une communauté s'exprimant dans une autre langue justifie que l'on insère dans ce Rapport des recommandations supplémentaires touchant plus particulièrement les possibilités des Franco-Ontariens dans les domaines de l'éducation et de la recherche.

L'ampleur et la nature de cette entreprise sont faciles à déterminer, au moins dans ses grandes lignes. Le Québec mis à part, c'est l'Ontario qui constitue le terre d'élection de la plus grande communauté francophone du Canada. En 1961, la province comptait 648,000 citoyens d'origine française; de ce nombre, environ 425,000 avaient le français pour langue maternelle.[1] Vers 1971, ce dernier chiffre est passé à 482,000.[2] En fait, la communauté francophone était plus importante que la population entière de l'Ile du Prince-



[1] *Recensement du Canada*, 1961, Vol. 5.

[2] Bulletin préliminaire, *Recensement du Canada, 1971*, N° de catalogue 92-758.

Edouard et sensiblement égale à celle de Terre-Neuve et du Nouveau-Brunswick.

Le groupe francophone tire ses origines du mouvement d'immigration des Québécois venus en Ontario dans l'espoir de gagner leur vie grâce à l'agriculture, à l'industrie du bois, du papier, à l'industrie minière et aux industries de service connexes, mouvement de population qui s'est maintenu jusqu'à nos jours. Comme il fallait s'y attendre, la plupart des Franco-Ontariens sont groupés dans deux régions, l'est et le nord-est de l'Ontario, à proximité de la frontière du Québec. Dans neuf comtés, ils y consituent de 10% à plus de 80% de la population. Il existe une autre communauté importante dans le sud-ouest, dans la région de Windsor-Sarnia; d'autre part, par suite du mouvement de migration vers les villes qui se manifeste depuis quelques décades, un nombre important de Franco-Ontariens vivent actuellement dans la ceinture urbaine industrialisée du sud, entre Toronto et Welland.

Si l'on évalue l'éducation des Franco-Ontariens à la lumière des taux de fréquentation et de réussite, on s'aperçoit qu'elle est très en retard par rapport à celle du reste de la population de la province. En 1961, dernière année pour laquelle nous ayons pu obtenir des chiffres complets, le recensement enregistrait une différence de près de 14% entre le pourcentage des Franco-Ontariens de 15 à 18 ans qui fréquetaient l'école et celui des jeunes du même groupe d'âge pour l'ensemble de la province (62.4% contre 76.3%). Proportionnellement, les Franco-Ontariens n'avaient obtenu qu'environ la moitié des diplômes universitaires des Ontariens en général (2.3% contre 4%). Enfin, beaucoup plus nombreux étaient les Franco-Ontariens qui n'avaient pas dépassé le stade élémentaire de l'éducation (61.6% contre 43.4%).[3]

Cette différence considérable entre les niveaux d'éducation est également un indice du lien étroit qui existe entre l'appartenance au groupe francophone et un statut social inférieur comme le souligne le profil socio-économique des Franco-Ontariens. En 1961, les Franco-Ontariens avaient beaucoup moins de chances que leurs concitoyens anglophones de faire carrière dans l'administration, dans une des professions libèrales, comme employé de bureau ou ouvrier spécialisé ou encore dans l'industrie. D'autre part, beaucoup plus élevées étaient les possibilités d'être chômeur ou assisté social, de travailler dans l'agriculture, l'industrie forestière et minière, ou comme ouvrier non spécialisé, autant d'emplois socialement sous-estimés, moins bien rémunérés et souvent à caractère saisonnier. En moyenne, les Franco-Ontariens avaient des salaires nettement inférieurs à ceux de la population anglophone. Quand ils seront publiés dans leur totalité, les résultats du recensement de 1971 devraient mettre en évidence certains changements intervenus dans la communauté franco-ontarienne au cours des dix dernières années. Cependant, ils ne modifieront vraisemblablement pas les données complexes du problème du "rattrapage": négocier les structures naissantes de l'éducation en français tout en démêlant l'écheveau embrouillé des tendances économiques, sociales et culturelles. Pour mener à bien cette tâche, il faudra certainement du temps, de l'argent et, surtout, beaucoup de perspicacité.

***l'éducation des Franco-Ontariens . . .
est très en retard par rapport à celle
du reste de la population de la province.***

L'histoire de l'éducation en français en Ontario est un sujet de lecture peu réjouissant. Il n'y a pas très longtemps, le français était, dans le meilleur des cas, toléré comme langue de travail dans les écoles et, bien souvent, il en était banni. En 1889, par exemple, l'anglais était, officiellement, la seule langue acceptable pour l'éducation et les communications dans les écoles. Cette décision n'a pas été mise en application d'une façon très stricte et c'est pourquoi les écoles séparées bilingues catholiques romaines ont pu se maintenir, mais il s'agissait simplement d'une tolérance. L'anné 1912 connut même la fin de cette tolérance de fait. A la suite du rapport d'une commission ayant pour objet d'étudier la nature des écoles séparées bilingues,[4] un nouveau

[3] Ronald B. D'Costa, *L'accessibilité aux études postsecondaires pour la population francophone de l'Ontario*, Etude préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972), p. 32.

[4] *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilingusisme et le biculturalisme, Volume II, Education* (Ottawa: Imprimeur de la Reine, 1968), p. 51.

règlement imposa dans toutes les écoles un programme identique d'enseignement et désigna de nouveau l'anglais comme seule langue.

Les quinze années suivantes se caractérisèrent par l'apparition de tensions de plus en plus fortes entre les communautés anglophone et francophone de l'Ontario. Cette politique suivie d'unilinguisme anglophone dans les écoles amena les francophones à résister. En 1927, cette situation difficile se dénoua par la publication d'un nouveau rapport sur l'enseignement en français, rapport qui recommandait qu'à l'avenir l'enseignement du français dans les écoles bilingues soit autorisé "à la discrétion du ministre".[5] Au cours des trois décennies suivantes, cette politique de plus grande tolérance se traduisit par l'adoption de nouveaux programmes d'éducation en français, la préparation de manuels en français et la fondation d'une école normale de langue française à l'Université d'Ottawa. Ces réformes ne touchèrent cependant que le niveau élémentaire des écoles bilingues et des maisons d'enseignement privées de langue française.

cette insécurité légale signifiait aussi le maintien des écoles bilingues et de langue française dans une mare d'eau stagnante . . .

Les conditions de l'éducation des Franco-Ontariens s'étaient nettement améliorées mais n'étaient pas encore satisfaisantes, loin de là. D'une part, les écoles séparées de langue française du niveau élémentaire n'avaient aucune sécurité du point de vue juridique; elles n'avaient aucun statut officiel comme écoles françaises. A ce programme maintenu d'année en année "à la discrétion du ministre," dans une province où l'anglais était la seule langue officielle d'enseignement, manquaient les assises solides que constituent l'acceptation et la loi quand on veut bâtir un système bien articulé. Cette insécurité légale signifiait aussi le maintien des écoles bilingues et françaises dans une mare d'eau stagnante, loin des courants de pensée et d'action de l'éducation contemporaine. Elles étaient privées "de la planification, de l'orientation et de la coordination indispensables à tout bon régime scolaire".[6] Finalement, l'éducation en français comportait donc de graves carences puisqu'elle se trouvait tronquée au niveau élémentaire. Les Franco-Ontariens qui désiraient poursuivre des études au niveau secondaire ne pouvaient le faire que par l'intermédiaire d'écoles secondaires privées souvent dirigées par une congrégation religieuse.

en 1968, un ensemble de mesures législatives radicales posaient, pour la première fois, le principe que les Franco-Ontariens devaient pouvoir accéder à l'enseignement en français, tant au niveau élémentaire qu'au niveau secondaire . . .

Au cours des années 60, l'Ontario a radicalement rompu avec les politiques du passé. La province se mit consciencieusement à chercher les moyens de remédier aux nombreux abus et défauts des méthodes utilisées dans l'enseignement en français. En 1968, ces efforts débouchèrent sur un ensemble de mesures législatives qui, pour la première fois, posaient le principe que les Franco-Ontariens devaient pouvoir accéder à l'enseignement en français tant au niveau élémentaire qu'au niveau secondaire et que, d'autre part, dans les classes et les écoles où le français était la langue principale d'enseignement, il fallait encourager l'épanouissement de la culture canadienne-française.

Il reste, bien entendu, que la seule reconnaissance légale ne suffit pas à revivifier une culture, à mobiliser une communauté linguistique ou à créer un système d'éducation répondant aux besoins de la minorité francophone ontarienne. Pour résoudre certains problèmes, il faudra inévitablement prendre de nouvelles mesures mais il existe déjà suffisamment de services pour avoir provoqué une augmentation sans précédent des inscriptions dans les écoles secondaires publiques de langue française (privées avant 1968). Depuis 1965, le nombre des inscriptions a doublé, puis triplé; il devrait bientôt quadrupler et ce ne sera sans doute pas terminé.[7] On pense que le taux de fréquentation des écoles de langue

[5] *Ibid.*, pages 48-52.

[6] D'Costa, *L'accessibilité aux études postsecondaires pour la population francophone de l'Ontario.*

[7] Voir Tableau 5-1 et Figure 5-1.

Figure 5-1

Inscriptions dans les écoles secondaires de langue française

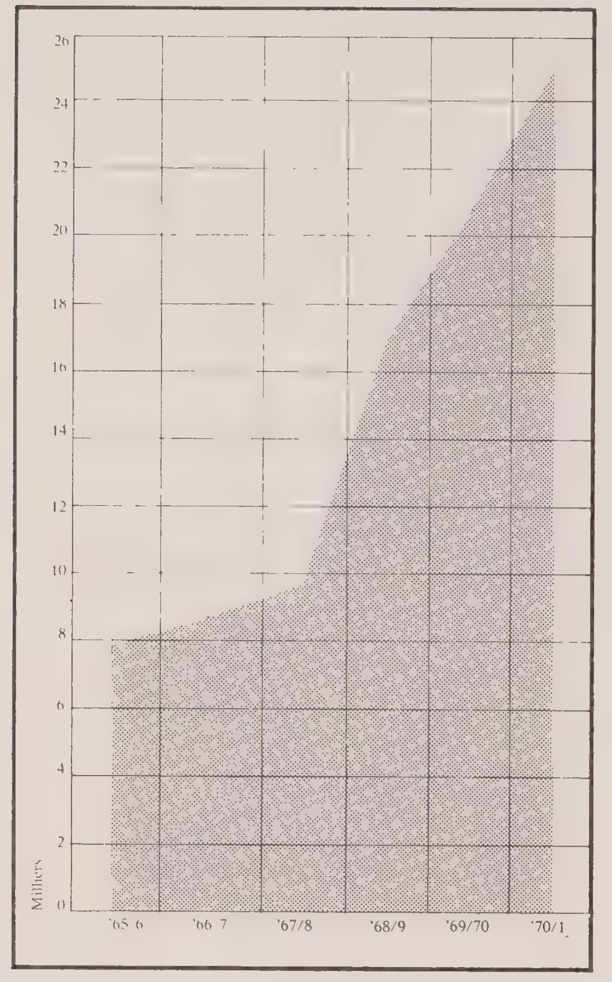


Tableau 5-1

Inscriptions dans les écoles secondaires de langue française

Année scolaire	Inscriptions
1965-66	7,985
1966-67	8,739
1967-68	9,680
1968-69	16,984
1969-70	21,590
1970-71	25,212

1 *Rapports du ministre de l'Education* (Toronto, Imprimeur de la Reine).

française par les Franco-Ontariens sera vraisemblablement bientôt presque égal à celui du reste des étudiants de la province.

Ces changements radicaux de la scolarisation en français reflètent les préoccupations et les stratégies mises de l'avant dans de nombreuses études officielles fortement documentées, élaborées aux niveaux fédéral et provincial au cours des dernières années.[8] Dans ces études, les auteurs ont analysé toute la gamme des problèmes qui trouvent leurs racines dans l'histoire du développement social, culturel et éducatif de la communauté canadienne-française. Ils ont fait des propositions fermes destinées à préserver et à développer la langue et la culture françaises ainsi qu'à donner aux Franco-Ontariens des moyens convenables dans le domaine de l'éducation.

"le Franco-Ontarien tient à conserver sa langue, ses coutumes et sa culture qui font partie intégrante de la vie canadienne . . ."

La plupart des propositions relatives à l'éducation sont basées, comme le souligne le Comité sur les écoles de langue française de l'Ontario, sur les prémisses suivantes:

> Le Franco-Ontarien tient à conserver sa langue, ses coutumes et sa culture qui font partie intégrante de la vie canadienne, tant pour lui-même que pour ses enfants. Ce désir naturel ne constitue pas une tentative de la part des francophones de se retrancher derrière une muraille qui les isolerait de l'omni-présence de l'Amérique du Nord anglophone. Au contraire, le désir du Franco-Ontarien de vivre dans un milieu français est parfaitement compatible avec le désir non moins vif de contribuer

[8] Parmi ces études signalons: le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme* (Ottawa: Imprimeur de la Reine, 1968); *Living and Learning, Rapport du comité provincial sur les buts et objectifs de l'éducation dans les écoles de l'Ontario*, Toronto, 1968; le *Rapport du Comité sur les écoles de langue française de l'Ontario*, ministère de l'Education, novembre 1968; le *Rapport du Comité franco-ontarien d'enquête culturelle*, ministère de l'Education, 1969; et le *Rapport de la Commission ministérielle sur l'éducation secondaire en langue française* (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972).

pleinement au progrès culturel, économique et technique de sa province et de son pays.[9]

Nous nous rangeons chaleureusement aux approches et aux principes énoncés dans ces études. Nous sommes d'accord avec la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme lorsqu'elle déclare que la culture et la langue du Canada français sont un apport vital de l'héritage national; que tous les Canadiens, où qu'ils vivent, doivent avoir pour préoccupation légitime leur préservation et leur épanouissement; et que la façon dont la province aborde le problème du bilinguisme et de l'éducation des francophones doit être définie clairement dans le contexte national. Nous entérinons la conclusion selon laquelle les Canadiens, tant anglophones que francophones, doivent avoir accès à l'éducation dans leur langue maternelle à tous les niveaux: élémentaire, secondaire et postsecondaire. Nous sommes convaincus, avec le Comité franco-ontarien d'enquête culturelle, que l'Ontario a des obligations particulières dans ce domaine puisque c'est, en dehors du Québec, la province qui se caractérise par la plus forte proportion de francophones et que, d'autre part, c'est la région la plus riche au Canada.

les Candiens, tant anglophones que francophones, doivent avoir accès à l'éducation dans leur langue maternelle à tous les niveaux . . .

De plus, nous endossons les propositions du Comité sur les écoles de langue française en Ontario et celles du rapport Hall-Dennis, *Living and Learning,* qui ont servi de base au gouvernement provincial pour accorder son aide à l'éducation des francophones. Dans un domaine connexe, nous reconnaissons la nécessité pour les Franco-Ontariens de parler couramment l'anglais, ce qui est le cas de la grande majorité d'entre eux, et de la même façon, la nécessité pour les Anglo-Ontariens d'apprendre le français. Pour que le bilinguisme ne soit plus une façade derrière laquelle on cache le fait que les Franco-Ontariens apprennent l'anglais, il faut faire des efforts supplémentaires pour développer des programmes de français, langue seconde, pour ceux dont la langue maternelle est l'anglais. Il ne faudrait, en aucun cas, s'arrêter avant d'avoir atteint cet objectif éducatif à la mise en oeuvre duquel le rapport *Living and Learning* appelait éloquemment les Ontariens:

> Par le biais de son système d'éducation, l'Ontario a la possibilité de consolider la collaboration entre les Canadiens anglophones et francophones. Il serait opportun que nos autorités dans le domaine de l'éducation expliquent à tous les Canadiens que le français n'est pas une langue étrangère dans les écoles ontariennes. Quelles que soient les difficultés actuelles en matière d'administration et de personnel, tous les garçons et toutes les filles des écoles de la province doivent avoir la possibilité de pouvoir s'exprimer en anglais et en français, de telle sorte que la prochaine génération de nos concitoyens pourra communiquer librement avec ceux de l'autre langue, au Québec et ailleurs. Si tel est le prix qu'il faut payer pour l'unité nationale, que l'Ontario s'y soumette avec joie car, ce faisant, il ne rendra pas simplement justice à tous ses citoyens mais son peuple en tirera des avantages culturels et économiques bien supérieurs au prix payé en installations et en personnel pour atteindre ce résultat.[10]

Au cours des prochaines années, les valeurs implicitement contenues dans ces rapports, qui ont servi de point de départ à l'élaboration de la politique provinciale, devraient tracer les grandes lignes de l'orientation de l'éducation postsecondaire qui cherche à compléter la structure de l'éducation en français pour les Franco-Ontariens. Au cours des deux ou trois prochaines années, les institutions postsecondaires devront relever de défi qui consiste à satisfaire les besoins kaléidoscopiques d'un groupe convaincu et de plus en plus nombreux de diplômés des écoles secondaires de langue française. A notre avis, il est possible de s'atteler à cette tâche et de la mener à bien sans faire preuve d'irréalisme. Le public est prêt à y accorder son appui. La presse a accepté cette idée

[9] *Rapport du Comité sur les écoles de langue française de l'Ontario*, ministère de l'Education, novembre 1968, pages 14-15.

[10] *Living and Learning*, p. 11.

avec enthousiasme et le gouvernement s'est engagé dans l'aventure par le biais des engagements qu'il a pris vis-à-vis l'éducation en français aux niveaux primaire et secondaire.

Cependant, étant donné le désir évident de mettre en place un système complet d'éducation destiné aux Franco-Ontariens, de quelle façon faut-il procéder? Quelle forme particulière le système postsecondaire d'éducation française devrait-il revêtir au niveau des programmes et des institutions? La Commission a été saisie de trois solutions ou approches à cette question qui constitue le noeud du problème. Toutes supportent l'analyse. Elles ont leurs adversaires et leurs partisans dans la province et, qu'on les envisage séparément ou en les combinant, elles peuvent toutes déboucher sur certains avantages. Ces trois solutions pourraient facilement se concevoir dans une chaîne continue. A une extrémité, on trouverait les institutions unilingues françaises; à l'autre, les institutions bilingues (français et anglais) tandis qu'au centre seraient placées les institutions qui offrent parallèlement des cours unilingues français et anglais.

L'Ontario offre déjà deux de ces solutions. A l'heure actuelle, l'éducation postsecondaire en français est concentrée principalement dans six institutions:[11] l'Ecole normale de Sudbury; l'Ecole d'infirmières Vanier, à Ottawa; le Collège Algonquin des arts appliqués et de technologie, à Ottawa; le Collège Glendon de l'Université York, à Toronto; l'Université Laurentienne à Sudbury et l'Université d'Ottawa. D'autre part, l'Université de Sudbury et l'Université St-Paul sont associées respectivement aux deux dernières institutions et le Collège de Hearst est associé, lui, à l'Université Laurentienne. Dans leur approche, toutes ces institutions, sauf le Collège de Hearst, sont officiellement bilingues. Des nécessités d'ordre pratique les ont cependant obligées à dispenser diverses parties de leur enseignement sous forme de programmes parallèles français et anglais.

Doit-on retenir l'habitude actuelle de dispenser l'éducation en français sous forme de programmes bilingues et parallèles (français et anglais) et la développer énergiquement ou, au contraire, faut-il s'en dégager et opter pour un système qui inclurait des collèges et des universités de langue française. Quelle est la solution qui donnerait les meilleures possibilités d'éducation aux diplômés des écoles secondaires de langue française et aux étudiants adultes tout en sauvegardant et en favorisant l'épanouissement d'une communauté culturelle franco-ontarienne vitale pour la province. Nous sommes conscients de la valeur des arguments apportés à l'appui des différentes solutions à cette épineuse question. Cependant, à tout prendre, nous préférons maintenir et encourager la solution actuelle des institutions bilingues dans le domaine de l'éducation postsecondaire.

doit-on maintenir l'enseignement en français sous sa forme actuelle dans le cadre de programmes parallèles et bilingues ou, au contraire, le modifier légèrement ou en profondeur . . .

Premièrement, du point de vue des objectifs pratiques immédiats, on peut trouver des arguments décisifs pour justifier le maintien de cette politique. Pour que la communauté franco-ontarienne participe pleinement à la vie économique, commerciale et professionnelle de la province, elle doit avoir accès à toutes les possibilités de l'enseignement postsecondaire. Aujourd'hui, il n'y a pas assez d'étudiants francophones pour rentabiliser dans des institutions unilingues françaises la gamme complète des programmes des collèges et universités qu'offrent actuellement les institutions bilingues.

Deuxièmement, il faut également penser à l'idéal qu'est le bilinguisme. Les expériences de véritable bilinguisme sont enrichissantes tant du point de vue culturel qu'éducatif. Elles permettent aux individus d'accéder facilement au coeur de la culture canadienne, anglaise et française. La familiarité avec les deux langues officielles du Canada est le sésame qui permet de saisir dans toutes ses nuances la façon de penser et de s'exprimer particulière à chaque groupe linguistique, ainsi que la culture dont elle est issue. Les Ontariens ont la chance unique de s'accomoder d'une deuxième communauté linguistique non pas en la considérant comme un fardeau mais en y voyant des possibilités

[11] Voir Figure 5-2.

intéressantes dans les domaines de l'éducation et de la compréhension.

la familiarité avec les deux langues officielles du Canada est le sésame qui permet de saisir dans toutes ses nuances la façon de penser et de s'exprimer particulière à chaque groupe linguistique . . .

Bien qu'il soit relativement facile d'affirmer l'idéal du bilinguisme au niveau de l'éducation postsecondaire, il est, on le comprendra, plus difficile de l'entériner dans les faits. Au niveau de l'idéal, on est encore loin du bilinguisme dans les institutions officiellement bilingues de l'Ontario. Pour qu'existe un milieu éducatif bilingue, il faudrait que le système d'éducation offre une gamme étendue de ses cours et de ses programmes dans chacune des deux langues officielles du Canada. Les étudiants anglophones et francophones devraient pouvoir poursuivre leurs études indifféremment dans l'une ou l'autre langue. Pour ce faire, ils doivent posséder suffisamment leur seconde langue pour être en mesure d'étudier certaines matières avec leurs collègues de l'autre groupe linguistique. Mais c'est là qu'est la difficulté. A l'heure actuelle, les Franco-Ontariens des institutions postsecondaires bilingues sont parfaitement bilingues parce qu'ils vivent dans un milieu à prédominance anglaise. Ayant obtenu leurs diplômes dans les écoles secondaires de langue française et maîtrisant suffisamment les deux langues, ils peuvent fréquenter les collèges et les universités qui offrent des cours dans les deux langues. Par contre, la plupart des étudiants anglophones ne sont pas encore prêts à étudier en français au niveau postsecondaire et le font rarement, même dans les institutions bilingues.

les membres des deux groupes linguistiques ne peuvent se traiter en égal et aboutir à des relations créatrices que dans la mesure où ni les uns ni les autres ne se sentent menacés dans leur identité culturelle . . .

Il est prévisible, selon nous, qu'au cours des dix ou quinze prochaines années, à mesure que l'enseignement du français comme seconde langue s'améliorera, un nombre suffisamment élevé d'étudiants anglophones aura acquis assez de connaissances du français pour que les

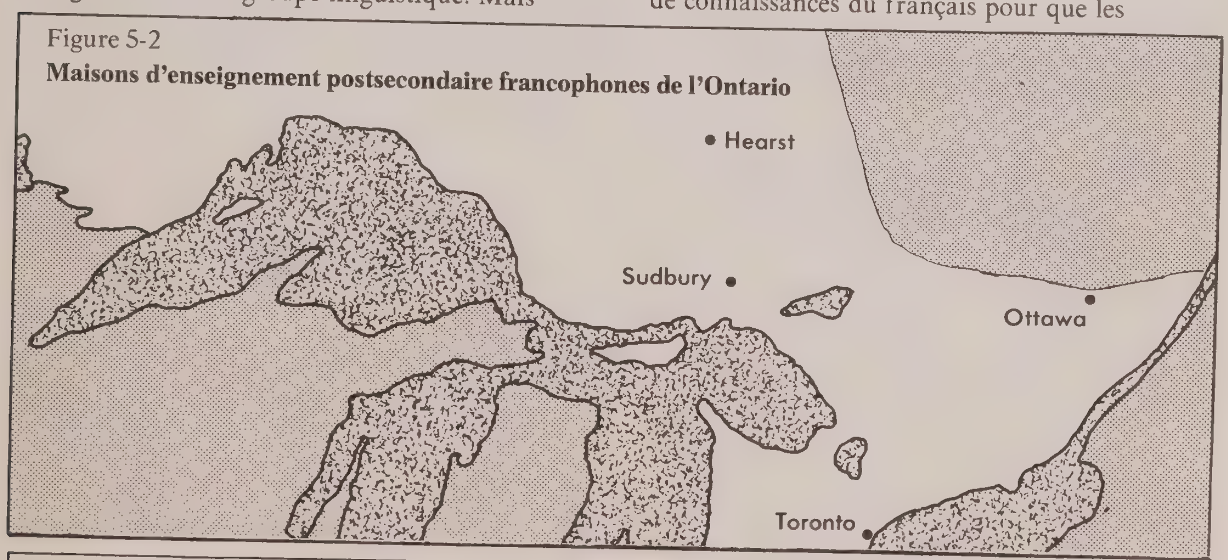


Figure 5-2
Maisons d'enseignement postsecondaire francophones de l'Ontario

Sudbury: Ecole normale de Sudbury
Université Laurentienne
Université de Sudbury
Toronto: Collège Glendon de l'Université York
Hearst: Collège de Hearst

Ottawa: Ecole d'infirmières Vanier
Collège Algonquin des Arts appliqués et de Technologie
Université d'Ottawa
Université St-Paul

Source: L'accessibilité aux études postsecondaires pour la population francophone de l'Ontario.

programmes bilingues deviennent réellement viables. Si notre province veut ménager l'avenir, elle doit prévoir cette expansion en conservant et en multipliant les institutions qui dispensent un enseignement dans les deux langues.

L'idéal d'une éducation bilingue mérite certes que l'on y consacre ses efforts mais il ne faudrait pas oublier de pondérer cet idéal en soulignant quelques conditions *sine qua non* si l'on veut couronner l'entreprise de succès. Nous admettons, au départ, que les membres des deux groupes linguistiques ne peuvent se traiter en égal et aboutir à des relations créatrices que dans la mesure où ni les uns ni les autres ne se sentent menacés dans leur identité culturelle. La plupart des individus ne trouvent leur équilibre culturel qu'après une longue immersion dans leur propre milieu. Aujourd'hui, dans certaines régions de la province, les écoles primaires et secondaires de langue française offrent à leurs étudiants ce type de milieu homogène. On pourrait également l'offrir au niveau postsecondaire aux étudiants qui le désirent en mettant à leur disposition des programmes parallèles anglais et français dans les institutions bilingues. En réalité, nous pensons que, pendant un certain temps, c'est la forme sous laquelle seront offerts la plupart des programmes des institutions bilingues.

Pour répondre, en matière d'éducation et de recherche, aux besoins de la communauté francophone ontarienne, de plus en plus sûre d'elle et pressante, l'éducation postsecondaire devrait s'appuyer sur le principe de l'équité. Autrement dit, au cours des prochaines années, soit d'ici cinq ans par exemple, tous les programmes du niveau postsecondaire actuellement offerts en anglais devraient l'être également en français, y compris les cours préparatoires et de recyclage, les possibilités d'éducation permanente et les programmes de l'éventuelle Académie libre. Il faudrait accorder immédiatement son attention au développement de l'éducation en français dans les domaines jusqu'ici négligés des sciences médicales, de la bibliothéconomie et de l'enseignement aussi bien que des programmes techniques, commerciaux et de l'éducation permanente.

La stratégie que nous proposons pour réaliser le plus rapidement possible ces objectifs ambitieux est basée sur l'économie. Multiplier les programmes en français dans un grand nombre d'institutions d'enseignement est, certes, une solution assez logique. Mais, dans l'intérêt des Franco-Ontariens, il faudrait que l'éducation française soit concentrée dans les institutions qui offrent déjà ce genre d'enseignement et que, dans les régions où cela est nécessaire, on désigne de nouvelles institutions bilingues pour répondre aux besoins éducatifs, culturels, sociaux et professionnels des Franco-Ontariens.

L'initiative de la planification de l'expansion et de la mise en place de l'éducation postsecondaire française devrait venir de deux niveaux. Pour faciliter la planification et la coordination à l'échelle du système, sur le plan provincial, les conseils des affaires universitaires et collégiales ainsi que le secteur libre de l'éducation établiraient et rendraient publiques leurs politiques dans le domaine des services français adéquats qu'ils offrent dans le cadre de leur juridiction. Ces politiques devraient être établies en consultation étroite avec les institutions et les organismes concernés dans chaque secteur et des plans devraient être établis afin de fournir des programmes en français dans tous les domaines et toutes les disciplines en Ontario. Dans les domaines spécialisés qui exigent des investissements plus élevés et pour lesquels le nombre des inscriptions est faible, comme la physique nucléaire, les conseils intéressés devraient recommander au gouvernement provincial de négocier des accords interprovinciaux afin de permettre aux Franco-Ontariens d'aborder ces programmes dans d'autres provinces. Au niveau institutionnel, les collèges et les universités bilingues devraient accorder une grande priorité à l'expansion de leurs programmes en français. Après consultation des autres institutions bilingues et des conseils pertinents, ils devraient élaborer et rendre publics des plans institutionnels précis à partir desquels ils pourraient réaliser leurs objectifs.

les deux universités bilingues de la province devraient accorder une grande priorité au développement de leurs programmes en français . . .

Il est maintenant nécessaire d'analyser brièvement les implications de ces directives

générales pour les divers secteurs. Dans le secteur universitaire, les deux universités bilingues de la province devraient accorder une grande priorité au développement de leurs programmes en français si l'on veut que les Franco-Ontariens aient accès à une gamme de cours aussi variée que celle mise à la disposition des étudiants anglophones. La plus ancienne université bilingue de la province, l'Université d'Ottawa, s'est engagée dans sa charte à "développer le bilinguisme et le biculturalisme et à préserver et développer la culture française en Ontario."[12] Au cours des dernières années, elle a nettement augmenté le nombre des cours qu'elle donne en français. En 1970, par exemple, près des deux tiers des étudiants non diplômés inscrits à plein temps étaient francophones et 75% des cours auxquels ils assistaient étaient donnés en français. Cependant, bien que le dossier de l'Université d'Ottawa soit impressionnant, elle présente encore des carences majeures quant à l'enseignement en français dans certains domaines vitaux. En 1970, les élèves-ingénieurs francophones devaient suivre près de 70% de leurs cours en anglais; de même, l'université n'offrait aucun cours en français en bibliothéconomie, en droit, en médecine, et en sciences infirmières.[13] Il n'est pas surprenant, dès lors, que cette situation ait amené de nombreux groupes à faire pression pour que l'Université d'Ottawa soit désignée comme université de langue française. Les étudiants Franco-Ontariens sont bilingues mais il leur est plus facile d'apprendre dans leur langue maternelle; il faudrait donc leur donner la possibilité de la faire dans toutes les disciplines, y compris dans les domaines techniques et professionnels.

La seconde université bilingue ontarienne, l'Université Laurentienne de Sudbury, doit faire face à un problème plus difficile. Pour desservir adéquatement la population francophone de sa région, elle devra apporter les modifications qui s'imposent quant à ses objectifs et à ses priorités, en consultation avec le Conseil des affaires universitaires proposé et d'autres institutions bilingues. Cette université a été transformée en institution bilingue en 1960 pour offrir des services éducatifs aux habitants du nord-ouest de l'Ontario, beaucoup d'entre eux étant francophones. Bien que l'université offre de nombreux cours en français, il est encore difficile à un étudiant de suivre un programme complet en français dans de nombreuses disciplines. En 1970-1971, les non-diplômés anglophones pouvaient choisir entre 18 options d'études alors que les étudiants francophones étaient limités à huit, toutes dans le domaine des humanités et des sciences sociales. Dans son ensemble, l'université offrait un cours en français seulement contre quatre en anglais, malgré les crédits spéciaux débloqués par la province au profit de l'éducation en français.[14]

Il serait possible, en dressant un calendrier d'ensemble, de rectifier systématiquement les carences de l'éducation en français dans les deux universités bilingues de la province. L'Université Laurentienne a le potentiel nécessaire pour remédier au déséquilibre qui existe entre ses programmes en anglais et en français. Quant à l'Université d'Ottawa, il ne fait aucun doute qu'elle est capable d'élargir la gamme des programmes qu'elle offre actuellement en français pour y inclure les spécialités professionnelles et les diplômes d'études supérieures qu'elle n'offre aujourd'hui qu'en anglais.

le Collège Glendon doit adapter ses programmes pour qu'ils correspondent plus étroitement aux intérêts de la population franco-ontarienne du sud de l'Ontario.

La troisième institution bilingue de l'Ontario dont les cours mènent à l'obtention d'un diplôme, le Collège Glendon de l'Université York, doit faire face à des problèmes d'un autre genre. En 1970-1971, malgré de grands efforts pour recruter des étudiants et du personnel francophones et pour promouvoir l'éducation française, moins de 15% des étudiants avaient le français comme langue maternelle.[15] Sur ce nombre, un tiers seulement étaient des Franco-Ontariens. Malgré cela, l'avenir du Collège Glendon comme institution bilingue n'est pas sans promesse. Au moment où apparaissent les

[12] *Loi de 1965 sur l'Université d'Ottawa*, Article 4(c).

[13] D'Costa, *L'accessibilité aux études postsecondaires pour la population francophone de l'Ontario*, p. 95.

[14] *Ibid.*, p. 61

[15] *Ibid.*, p. 68.

écoles secondaires de langue française, le Collège Glendon doit poursuivre ses efforts de recrutement tout en adaptant ses programmes pour qu'ils correspondent beaucoup plus étroitement aux intérêts de la population franco-ontarienne du sud de l'Ontario. Nous sommes persuadés que si le Collège Glendon, l'Université Laurentienne et l'Université d'Ottawa font preuve d'imagination et de suffisamment de diligence dans l'extension de la gamme des services qu'ils offrent en français, il ne sera pas nécessaire de désigner de nouvelles universités comme institutions bilingues dans un avenir prévisible.

il existe une grande disparité dans les programmes offerts en français selon que l'on se trouve dans le nord ou dans l'est de la province . . .

Au niveau des collèges des arts appliqués et de technologie également, il faudrait étendre les services qu'offrent présentement en français les programmes et les institutions bilingues, ce qui pourrait se faire en collaboration avec le Conseil des affaires collégiales proposé et les autres institutions connexes qui offrent des cours en français. Actuellement, il existe une grande disparité dans les programmes offerts en français selon que l'on se trouve dans le nord ou dans l'est de la province. Dans l'est de l'Ontario, à Ottawa, le Collège Algonquin, avec ses campus de Hawkesbury, Pembroke et Perth, est le seul collège de la province qui ait une politique définie de bilinguisme. Depuis sa création en 1967, le pourcentage de ses étudiants qui parlent français a considérablement augmenté d'une année à l'autre, simultanément avec l'accroissement du nombre de ses programmes en français. En 1971-1972, le Collège Algonquin des arts appliqués offrait six programmes de deux ans en français; sa Faculté de Commerce offrait son programme de trois ans dans six concentrations et son programme de deux ans dans deux concentrations, en français; d'autre part, sa Faculté de Technologie a créé, en français, un programme de trois ans et toute une gramme de cours dans le secteur de l'éducation permanente.[16] C'est là un signe important de réussite dans le domaine de l'éducation bilingue et française qui mérite d'être souligné.

Mais que dire de l'avenir? Aujourd'hui, le nombre des inscriptions au Collège Algonquin est supérieur aux normes fixées par le gouvernement provincial pour les collèges des arts appliqués et de technologie. C'est la raison pour laquelle on a suggéré que le Collège soit divisé en deux collèges distincts, l'un anglais, l'autre français. Les tenants de cette thèse prétendent que la voie du bilinguisme institutionnalisé est difficile et improductive. La Commission ne partage cependant pas cette opinion: elle est certes difficile mais elle n'est pas improductive. Le succès important qu'obtiennent les administrateurs, le personnel et les étudiants du Collège Algonquin dans la création d'une ambiance bilingue dans laquelle les programmes anglais, français et bilingues se côtoient de façon créatrice fait fortement pencher la balance en faveur du maintien de cette solution. Il ne faudrait cependant pas rester sourd aux objections. Les programmes en anglais du Collège sont beaucoup plus élaborés que leurs équivalents français ou bilingues. Au cours des prochaines décades, le Collège devra s'adapter aux possibilités plus nombreuses de l'enseignement en français en Ontario en accordant la priorité à l'augmentation des possibilités qu'il offre en français et en créant de nouveaux programmes français, à Ottawa même, comme dans ses campus satellites.

il y a une différence fondamentale entre la compétence dans un domaine, compétence qui peut n'être jamais remise en question, et la langue par le truchement de laquelle cette compétence a été acquise . . .

L'est de l'Ontario compte un autre collège dont la vocation est d'être bilingue: le campus Cornwall du Collège St. Lawrence des arts appliqués et de technologie. Les programmes très limités qu'il offre en français sont parfaitement inadaptés aux besoins de Franco-Ontariens des environs immédiats. Sa politique actuelle de "bilinguisme" est de n'offrir en français que des cours d'appoint ou des options. Toutes les spécialités de base sont enseignées en anglais selon le principe que "en Ontario, la langue de travail est l'anglais". A l'appui de cette thèse, on présume de façon très

[16] *Ibid.*, pages 83-85.

discutable qu'il n'est possible de poursuivre des études dans des domaines comme la mécanique automobile ou la technologie des rayons X dans une langue et avoir des résultats aussi efficaces lors de l'application pratique dans un milieu où c'est l'autre langue qui jouit de la suprématie. Cette thèse reflète une grave incompréhension de la différence fondamentale qui existe entre la compétence dans un domaine, compétence qui peut n'être jamais remise en question, et la langue par le truchement de laquelle cette compétence a été acquise.

Les intérêts tant éducatifs que culturels de nombreux habitants de Cornwall et de sa région nécessitent que l'on désigne officiellement le campus de cette ville comme centre bilingue et que l'on étende rapidement les études en français à tout l'ensemble du champ d'activité du Collège. Une question reste cependant ouverte à la discussion: celle de savoir si on peut, en réalité, procéder à cette transformation dans le cadre institutionnel actuel. Dans notre Projet de rapport complémentaire sur l'éducation postsecondaire de la population franco-ontarienne,[17] nous proposons une modification radicale: placer le campus de Cornwall sous la juridiction du Collège Algonquin qui possède une vaste expérience dans le domaine de l'accroissement des programmes en français. Aujourd'hui, nous recommandons une période d'essai de cinq ans dans le cadre des institutions actuelles. Si, au cours de cette période, les structures, le personnel et les ressources matérielles du Collège St. Lawrence n'évoluent pas suffisamment pour répondre aux besoins légitimes des Franco-Ontariens de la région, le Conseil des affaires collégiales proposé devrait étudier sérieusement la question du transfert du campus de Cornwall sous la juridiction du Collège Algonquin.

dans le nord de l'Ontario, il est nécessaire d'aller plus loin au niveau des collèges des arts appliqués et de technologie . . .

Dans l'est de l'Ontario, l'extension que nous proposons des programmes français au Collège Algonquin et au campus de Cornwall du Collège St. Lawrence devrait donner aux Franco-Ontariens de la région des facilités d'accès adéquates aux programmes collégiaux. Cependant, dans le nord de l'Ontario, il est nécessaire d'aller plus loin. A l'heure actuelle, la population francophone, importante dans cette vaste région, n'a pratiquement aucune possibilité d'éducation en français au niveau des collèges des arts appliqués et de technologie. Il faut remédier à cette situation le plus tôt possible en transformant en centres d'éducation bilingues certaines des institutions de langue anglaise actuelles. Plus précisément, il faudrait désigner comme institution bilingue le Collège Cambrian des arts appliqués et de technologie de Sudbury.[18] Ce Collège devrait s'attacher, en priorité, à élaborer les programmes français nécessaires en fonction des besoins des diplômés des écoles secondaires de langue française qui cherchent à poursuivre leurs études postsecondaires en français dans la région. Etant donnée la grande diversité de concentration de la population francophone dans les communautés que dessert le Collège Cambrian, il faudrait que ces programmes soient offerts dans le cadre de cours bilingues ou français selon la demande.

le Collège Cambrian des arts appliqués et de technologie, à Sudbury, devrait être désigné comme institution bilingue . . .

Toutes les institutions postsecondaires de North Bay (la population du comté de North Bay est francophone à 45%) devraient mettre en place des programmes en français afin de mieux répondre aux besoins des Franco-Ontariens du nord-est de l'Ontario dans le domaine de l'éducation. Parmi ces institutions se trouvent le Collège Canadore des arts appliqués et de technologie, l'Ecole d'infirmières St-Joseph, le Collège Nipissing (qu'il soit affilié à l'Université Laurentienne comme aujourd'hui ou un collège universitaire indépendant comme le propose la Commission dans un autre rapport) et l'Ecole normale de North Bay.[19]

---

[17] *Projet de rapport complémentaire sur l'éducation postsecondaire de la population franco-ontarienne,* Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972), p. 6.

[18] On trouve également cette recommandation dans le *Rapport de la Commission ministérielle sur l'éducation secondaire en langue française*, p. 57.

[19] Voir Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario, *Post-Secondary Education in North Bay and Sault Ste. Marie* (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972).

Tout en poursuivant leur politique d'expansion de leurs programmes en français chacun de leur côté, les collèges et les universités bilingues de l'Ontario devraient également collaborer les uns avec les autres ainsi qu'avec d'autres institutions canadiennes pour créer, en langue française, de nouveaux programmes inter-institutions et de nouveaux programmes d'éducation permanente. Dans l'est de l'Ontario, l'Université d'Ottawa, le campus de Cornwall du Collège St. Lawrence et le Collège Algonquin devraient apporter leur collaboration à la création de nouveaux services éducatifs en français, en particulier dans les centres les plus éloignés. Ce même objectif devrait déboucher sur l'association de l'Université Laurentienne, du Collège Cambrian et du Collège Canadore de North Bay dans le but de servir les Franco-Ontariens du nord de la province. C'est aux institutions elles-mêmes, en consultation les unes avec les autres, avec le conseil provincial concerné et les communautés desservies, qu'il reviendrait de décider des domaines où s'exercerait cette coopération et de l'ampleur qu'elle revêtirait. Bien entendu, il n'est pas possible d'offrir en français tous les cours et tous les programmes dans chaque centre et chaque région. C'est le cas, en particulier, des programmes qui nécessitent un investissement financier important et de nombreuses inscriptions pour devenir rentables. Il faudrait, dès lors, encourager les étudiants francophones à étudier leur concentration dans les institutions bilingues ontariennes appropriées.

Dans le domaine du haut-savoir, il faudrait réserver une partie des fonds destinés à la recherche, à la recherche sur l'éducation et la culture françaises. Ces fonds seraient alors mis à la disposition des institutions qui offrent des programmes en francais.

il n'est pas possible d'offrir en français tous les cours et tous les programmes dans chaque centre et chaque région . . .

Nous avons toutes les raisons de croire que les modifications que nous proposons sur le plan institutionnel sont viables. Nous sommes convaincus que les universités et les collèges bilingues actuels, auxquels s'ajouteraient d'autres institutions destinées à remplir le même rôle, sont pleinement en mesure de satisfaire les nouveaux besoins des Franco-Ontariens dans le domaine de l'éducation en français. Afin de contrôler les progrès réalisés dans ce domaine, nous recommandons que le nouveau Comité ontarien de l'éducation postsecondaire entreprenne et publie des études sur la façon dont sont offerts et utilisés les programmes en français dans tous les domaines de l'éducation postsecondaire en Ontario, ainsi que sur leur efficacité.

La justice dans une société bilingue comme la nôtre exige que les Franco-Ontariens aient le droit à l'éducation dans leur langue maternelle à tous les niveaux. De la même façon, cependant, ils devraient avoir le droit de se présenter, s'ils le désirent, aux examens d'admission en français à n'importe quelle activité professionnelle. Il importe de s'assurer que ce droit soit respecté pour créer un environnement dans lequel les Franco-Ontariens "sentent qu'ils peuvent être eux-mêmes ici, que cette province est la leur comme celle de tout le monde."[20]

les Franco-Ontariens ont besoin d'un système de services de bibliothèques en français qui répondent à leurs besoins . . .

Le système fondamental d'éducation postsecondaire que nous proposons en Ontario devra certainement s'appuyer sur un système de services de bibliothèques en français qui répondent aux besoins. Bien des carences importantes devront être éliminées pour atteindre cet objectif. A l'heure actuelle, de nombreuses bibliothèques des centres francophones de la province ne possèdent pas suffisamment de matériel français et, d'autre part, n'ont pas de bibliothécaire bilingue. Pour remédier à cet état de chose, il faudrait encourager les bibliothèques appropriées des municipalités, des universités, des collèges et des écoles secondaires à mettre à la disposition de leur public un choix suffisant de livres, périodiques et autre documentation en français et, enfin, les encourager à embaucher des bibliothécaires bilingues. Une dernière mesure serait nécessaire pour assurer de meilleurs services en français dans les bibliothèques: faire

[20] J. P. Robarts, *Débats de la législature de l'Ontario,* 18 mai 1967, p. 3574.

en sorte que les conseils d'administration des bibliothèques situées dans des centres francophones comportent un pourcentage suffisant de membres francophones.

le bilinguisme en matière d'éducation s'assortit inévitablement d'un envers financier que la population doit accepter de payer . . .

Pour rendre les services éducatifs postsecondaires en français efficaces, il serait nécessaire d'innover dans les domaines connexes de l'orientation et des conseils professionnels. Au niveau institutionnel, les collèges, les universités et les centres éducatifs du secteur libre devraient mettre toute la gamme de leurs services à la disposition des étudiants franco-ontariens, en français. Au niveau régional, les services de type communautaire d'orientation et de conseils professionnels de la Commission ontarienne du développement humain proposée pour l'Ontario[21] devraient offrir leur aide, en français, chaque fois que cela est nécessaire.

Nous sommes pleinement conscients que le bilinguisme en matière d'éducation s'assortit inévitablement d'un envers financier que la population doit accepter de payer. Les institutions bilingues ont un coût de fonctionnement plus élevé sous deux rapports. Tout d'abord, il faut faire face aux dépenses supplémentaires qu'implique la nécessité de communiquer dans les deux langues, tant sur le plan interne que sur celui des relations avec le monde extérieur. Des frais supplémentaires naissent de la nécessité d'embaucher des professeurs et un personnel bilingues, de faire la publicité, d'assurer les services administratifs, de placer des panneaux indicateurs à l'intérieur et à l'extérieur des bâtiments dans deux langues différentes. Ensuite, d'autres frais découlent d'une fonction enseignante bilingue. Les institutions qui offrent des cours parallèles en anglais et en français ne peuvent pas réaliser les mêmes économies que celles qui desservent un plus grand nombre d'élèves. En outre, les cours de langue seconde pour les nouveaux étudiants, les nouveaux professeurs et le nouveau personnel de soutien ainsi que l'acquisition de la documentation et du matériel didactique, en anglais et en français, entraînent des frais supplémentaires.

Pour faire face aux frais supplémentaires qu'entraîne l'éducation postsecondaire bilingue et française, il faut élaborer une formule de financement appropriée. Elle devrait tenir compte des frais qui s'ajoutent normalement dans le cas de programmes bilingues et français et permettre de consentir des subventions à court terme aux institutions qui offrent, pour la première fois, des programmes en français ou en augmentent le nombre. Ces subventions permettraient d'éponger les frais supplémentaires dus au recrutement de personnel enseignant et de soutien supplémentaire et au développement des bibliothèques.

N'oublions pas non plus, dans notre étude des frais supplémentaires qu'entraîne pour les institutions l'éducation bilingue et française, de souligner les dépenses plus grandes qui peuvent parfois retomber sur les étudiants eux-mêmes. Actuellement, une grande partie des programmes disponibles en anglais, en Ontario, ne le sont pas en français. Jusqu'à ce que le redressement soit réalisé, surtout dans certains domaines, les étudiants francophones qui veulent poursuivre leurs études en français dans un cours ou un programme non disponible dans la province, devraient être éligibles au même régime de prêt-bourse que tous les autres étudiants postsecondaires.

Créer des structures souples dans le cadre desquelles les Franco-Ontariens peuvent jouer un rôle vital dans l'élaboration des programmes destinés à satisfaire leurs besoins est aussi important que la création de moyens de financement. D'une façon générale, les Franco-Ontariens devraient avoir leur mot à dire dans tous les domaines où entrent en jeu leurs besoins éducatifs et culturels. Ils devraient être représentés dans toutes les commissions, tous les comités, groupes de travail et autres organismes semblables qui s'occupent de ces questions. En particulier, ils devraient être équitablement représentés dans les conseils d'administration de toutes les institutions postsecondaires qui sont impliquées dans l'éducation en français. Ces

[21] Voir le Chapitre 6 du présent Rapport.

institutions compteraient dans leurs rangs les collèges et universités bilingues aussi bien que les institutions du secteur libre de l'éducation comme les bibliothèques, les musées, les galeries d'art. Au niveau gouvernemental, le ministre chargé de l'éducation postsecondaire devrait s'assurer que les Franco-Ontariens sont représentés dans l'ensemble des membres des organismes proposés suivants: Comité de l'éducation postsecondaire, Conseil des affaires universitaires, Conseil des affaires collégiales, Conseil du secteur libre et Conseil de la création artistique et des arts du spectacle.[22]

Il faudrait encourager les Franco-Ontariens membres de ces cinq organismes à se réunir et à discuter les problèmes qui se posent dans l'ensemble du système dans le domaine de la coordination des études françaises au niveau postsecondaire.

[22] Voir, le Chapître 7 du présent Rapport.

Les recommandations que nous énonçons ci-dessus ont pour but de réaliser, dans le domaine de l'éducation postsecondaire, l'idéal et la politique de notre province d'offrir à nos concitoyens francophones les moyens d'éducation dans leur langue maternelle, dans le cadre du système provincial. Nous affirmons que la reconnaissance de ce droit, dont l'existence est profondément enracinée dans l'histoire et les institutions de notre pays, est d'une importance vitale pour l'Ontario et, par delà la province, pour l'avenir du Canada.

Recommandation 70

Que chaque fois que cela est nécessaire et le plus rapidement possible, soient offerts en français les programmes d'études actuellement offerts en anglais dans les collèges et universités de l'Ontario, y compris les cours de perfectionnement et de recyclage, les programmes de l'éducation permanente et ceux de l'Académie libre[23] - que nous proposons.

Recommandation 71

Que les conseils respectifs que nous proposons pour les universités, les collèges et le secteur libre de l'éducation,[24] en consultation avec les institutions et les organismes appropriés dans leur juridiction respective, élaborent et rendent publiques des politiques destinées à faciliter la mise en oeuvre, en Ontario, de programmes en français dans tous les domaines et toutes les disciplines. Dans certains cas particuliers, ces divers conseils pourraient recommander au gouvernement de l'Ontario la négociation d'accords inter-provinciaux destinés à offrir des programmes dans une autre province sur une base de réciprocité.

Recommandation 72

Afin que les étudiants francophones aient accès à l'éducation en français dans tous les domaines et toutes les disciplines appropriées, que les collèges et les universités qui, actuellement, offrent des programmes d'études en français accordent la priorité à leur développement et, en consultation entre elles et avec les différents conseils intéressés, préparent et publient des plans précis dans lesquels seraient exposés les moyens et les délais nécessaires pour y parvenir.

Recommandation 73

Que chaque fois que cela est nécessaire et viable, on désigne comme bilingues d'autres institutions parmi celles qui existent déjà, pour répondre aux besoins de la population francophone dans les domaines éducatif, social, culturel et professionnel.

---

[23] Voir le Chapitre 3 du présent Rapport.

[24] Voir le Chapitre 7 du présent Rapport.

Recommandation 74

Afin d'offrir d'autres services éducatifs en français, que les institutions postsecondaires qui, parmi les universités et les collèges et dans le secteur libre de l'éducation, dispensent un enseignement en français, établissent, quand cela est nécessaire, des programmes coopératifs, inter-institutionnels et de développement entre elles, ainsi qu'avec les autres institutions semblables du Canada.

Recommandation 75

Que soit accordée immédiatement une attention toute spéciale au développement et/ou à la mise en place de programmes en français dans les sciences de la santé, de la bibliothéconomie et de l'enseignement ainsi que de programmes dans les domaines de la technique, du commerce et de l'éducation permanente.

Recommandation 76

Qu'une partie des fonds provinciaux destinés à la recherche soient affectés à la recherche sur l'éducation et la culture françaises et mis à la disposition de toute institution qui offrirait des programmes en français.[25]

Recommandation 77

Que puissent être subis en français, sur demande, tous les examens d'admission à une activité professionnelle.[26]

Recommandation 78

Il faudrait encourager les bibliothèques appropriées des municipalités, des universités, des collèges et des écoles secondaires à mettre à la disposition de leur public un choix suffisant de livres, périodiques et autres documents en français.

---

[25] Voir le Chapitre 3 du présent Rapport.

[26] Voir le Chapitre 3 du présent Rapport.

Recommandation 79

Que les citoyens francophones soient représentés adéquatement dans les conseils d'administration des bibliothèques des régions où ils demeurent afin d'assurer que les services et les possibilités offertes en français soient satisfaisants.

Recommandation 80

Chaque fois que cela est nécessaire, que les écoles, collèges et universités étendent la gamme complète de leurs services d'orientation et de conseils professionnels aux étudiants franco-ontariens, en français. De la même façon, le réseau de services d'orientation scolaire et professionnelle de type communautaire de la Commission du développement humain proposée pour l'Ontario devrait offrir ses services en français.[27]

Recommandation 81

Que, lors de la nomination des membres des organismes suivants: Comité de l'éducation postsecondaire, Conseil des affaires universitaires, Conseil des affaires collégiales, Conseil du secteur libre de l'éducation et Conseil de la création artistique et des arts du spectacle,[28] le ministre chargé de l'éducation postsecondaire s'assure que des Franco-Ontariens soient membres desdits organismes.

Recommandation 82

Que des fonds soient affectés d'après une formule objective aux différentes institutions, pour leur permettre de faire face aux frais supplémentaires qu'entraîne le fonctionnement normal de programmes en français. Que des subventions à court terme soient également mises à la disposition des institutions qui créent ou développent des programmes en français afin de pallier aux frais supplémentaires qu'impliquent le recrutement de personnel enseignant et de soutien supplémentaire et la mise en place de bibliothèques bilingues.

---

[27] Voir le Chapitre 6 du présent Rapport.

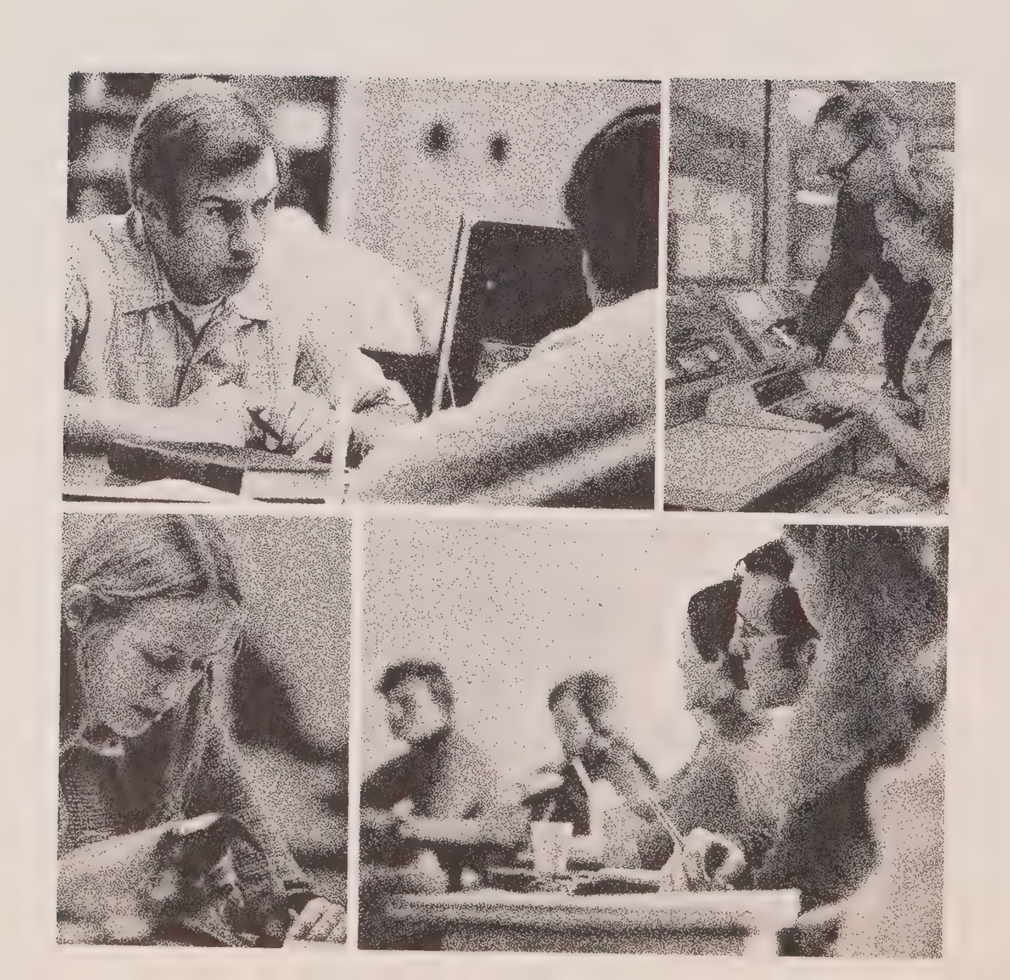
[28] Voir le Chapitre 7 du présent Rapport.

Recommandation 83

Que les étudiants francophones de l'Ontario qui voudraient suivre, en français, un cours ou un programme d'études qui n'est pas offert en français dans la province, soient admissibles au même régime de prêt-bourse que celui dont disposent les étudiants qui étudient dans la province.

Recommandation 84

Que le Comité de l'éducation postsecondaire proposé contrôle la mise en oeuvre, l'utilisation et l'efficacité des programmes en français dans tous les secteurs de l'éducation postsecondaire, en Ontario, et rende publiques des études sur cette question.



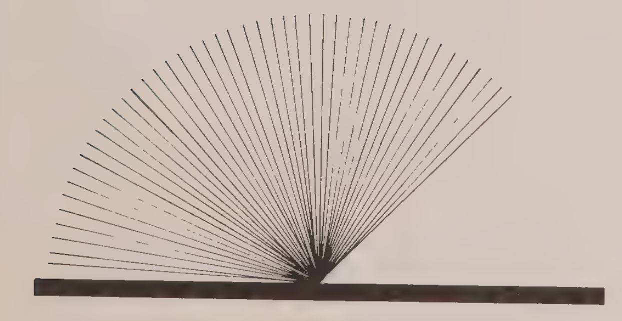
Chapitre 6

Carrières et éducation

Un système postsecondaire qui place assez haut dans son échelle d'intérêts sociaux le développement des ressources humaines devrait répondre aux besoins d'apprentissage de ses citoyens à toutes les étapes de leur vie. Il devrait également, à titre d'obligation spéciale, les aider à établir un lien entre les mondes de plus en plus changeants et complexes de l'éducation et de la carrière. Pour que cette aide soit facilement disponible, il faudra des politiques cohérentes dans deux des domaines importants. Il faudrait d'abord créer un flot continu de renseignements fiables et à jour sur la gamme complète des options et des choix offerts dans le domaine de l'éducation en ce qu'ils ont trait aux possibilités existantes et éventuelles d'emploi et de carrière. En second lieu, les données de ce genre devraient être communiquées aux individus en temps opportun et en des endroits convenables par l'entremise d'un réseau souple de communication.

La planification déterministe et à long terme de la main-d'oeuvre et de l'éducation est indésirable et difficile, comme on l'a dit au Chapitre 2, mais n'empêche cependant pas les innovations considérables dans ce domaine. Il est possible d'apporter des changements fondamentaux qui rendraient plus exactes les prévisions en matière de main-d'oeuvre, et permettraient de prendre des décisions mieux informées en matière de carrière et d'éducation. Nous pouvons faire beaucoup en améliorant notre présent système d'information, en fondant notre planification sur une base pratique à court terme et en identifiant la multiplicité de groupes qu'il faut aider à établir un lien plus solide entre un large éventail d'options éducationnelles et les possibilités d'emploi ou de carrière.

nous devons améliorer le présent système inadéquat d'orientation et de planification des carriéres . . .



Dans la Deuxième partie, intitulée Orientation du changement, nous proposons un ensemble de mesures qui devraient aider l'individu à s'ajuster facilement aux changements d'habiletés, d'occupations et de connaissances que ne manquera pas de nécessiter un futur incertain. Le resserrement des liens entre l'éducation et le travail, ainsi que l'expansion des programmes d'éducation permanente, devraient multiplier,

pour l'individu, les possibilités de maîtriser les perturbations économiques et sociales au lieu de se laisser écraser par celles-ci. De même, le relâchement des liens entre les exigences en matière d'éducation officielle, et l'employabilité devrait assouplir le marché du travail et permettre d'utiliser plus facilement les habiletés et les connaissances là où le besoin s'en fait sentir.

on a aussi besoin d'un système centralisé d'information pour recueillir et créer des données sur l'éducation et les emplois, et pour communiquer celles-ci au public . . .

Pour qu'une approche nouvelle et audacieuse de la planification de la carrière soit réussie, on a aussi besoin d'un système centralisé d'information pour recueillir et créer des données sur l'éducation et les emplois, et pour communiquer celles-ci au public.[1] Un tel service est essentiel au fonctionnement efficace d'une économie et d'un système postsecondaire complexes et décentralisés. C'est un outil indispensable aux prévisions significatives en matière de main-d'oeuvre qui cherche à anticiper les tendances des besoins de main-d'oeuvre et qui, loin de traiter la planification de la main-d'oeuvre comme un bleu d'ingénieur, est compatible avec nos institutions et nos valeurs sociales et politiques. Fournir un accès facile à des renseignements fiables et à jour sur les implications, au chapitre de la carrière et de l'emploi, de la gamme complète des programmes postsecondaires offerts en Ontario, ainsi que sur les tendances à court et à moyen terme de l'emploi, est une tâche complexe et exigeante. Pour y parvenir, il faudra résoudre les conflits de compétence qui impliquent les gouvernements provincial et fédéral. Le dilemne est très, simple: alors que l'éducation est une responsabilité de la province, les questions de main-d'oeuvre sont d'envergure nationale et relèvent de la compétence fédérale.

Afin d'offrir un système d'information, dont le besoin se fait sentir depuis longtemps, qui tienne compte des intérêts du fédéral et des provinces, nous recommandons que le gouvernement de l'Ontario négocie la création d'un organisme fédéral-provincial, la Commission canadienne du développement humain. Cet organisme aurait pour fonctions de conseiller les gouvernements provincial et fédéral sur les questions relatives aux projections en matière de main-d'oeuvre, et de commanditer et de publier des études établissant un lien entre les prévisions en matière de main-d'oeuvre et la planification de l'éducation. Ces études devraient brosser un tableau des tendances à long terme en matière de développement économique et social, et contenir des renseignements détaillés sur des disciplines professionnelles précises. Ce ne sont pas là des prévisions de main-d'oeuvre dans le sens le plus strict, mais ce sont des outils précieux dont on a toujours besoin si l'on veut permettre aux individus de faire des choix bien informés en matière d'éducation.

Une Commission ontarienne du développement humain devrait venir en aide à la Commission nationale. Elle jouerait le rôle de banque provinciale centrale de données qui produirait ses propres renseignements et s'assurerait la collaboration des nombreuses associations professionnelles et para-professionnelles, du monde des affaires et des métiers, des syndicats, des institutions d'enseignement, des centres de main-d'oeuvre et des organismes semblables de l'Ontario pour en obtenir des données pertinentes sur les besoins de la main-d'oeuvre et sur les occasions de formation en vue de les examiner et de les compiler. Elle commanditerait et publierait en outre des étdues sur les besoins à court et à long terme en matière d'éducation et de main-d'oeuvre en Ontario. Ces études devraient exposer les liens qui existent entre l'évolution économique, la planification de la main-d'oeuvre et l'éducation, et informer le public, les employeurs et le système postsecondaire des pénuries ou des surplus imminents dans des domaines précis.[2]

[1] Le ministère de l'Education a fait une première expérience au moins sur le système d'information en matière d'éducation. Le programme que nous proposons est cependant beaucoup plus vaste et complet que tous ceux qui existent présentement.

[2] Dans son mémoire, la Fédération des travailleurs de l'Ontario appuie fortement cette proposition:

> Nous sommes entiérement d'accord pour que soient créées une Commission canadienne et une Commission ontarienne des ressources humaines qui conseilleraient les gouvernements provincial et

certains services d'orientation devraient être offerts dans un nouveau contexte et par un nouveau personnel . . .

Ces organismes de recherche et de recueil des données jouent un rôle très important dans le fonctionnement efficace d'un service d'orientation professionnelle, mais ils n'en constituent qu'un élément nécessaire. Un réseau souple de communications, bien informé et empathique, et transmettant à ceux qui en ont besoin des renseignements en matière d'éducation et de carrière, est aussi important. Ce sont les conseillers en orientation des écoles et des institutions postsecondaires dont les services sont présentement offerts à la plupart des étudiants des institutions d'enseignement de l'Ontario qui, traditionnellement, ont rempli ce rôle. Au fil des ans, ils ont en général bien servi le public, mais il reste certaines tâches à accomplir en sus des fonctions exigeantes qu'ils occupent présentement.

Il est difficile de définir un domaine aussi étendu et diversifié que celui de l'orientation qui englobe à juste titre une vaste gamme de considérations d'ordre émotif, culturel, professionnel et social. Quelle qu'en soit l'étendue du spectre cependant, il est encore possible d'isoler certains des services présentement offerts par les conseillers et de se demander s'il ne vaudrait pas mieux que certains soient offerts dans un nouveau contexte et par un nouveau personnel. On peut diviser en trois catégories réalistes leurs fonctions actuelles. La première est celle du conseil psycho-personnel présentement offert dans les institutions d'enseignement, à tous les niveaux et par l'entremise de divers centres communautaires. Il est certes possible de mettre en doute la compétence de certains services d'orientation scolaire dans ce domaine, mais il reste que les étudiants ont souvent besoin d'aide dans leur contexte scolaire et non à l'extérieur de celui-ci. Il faudrait donc continuer d'offrir les services d'orientation personnelle par le truchement des services existant dans les écoles, et en offrir d'autres dans la communauté. Les deuxième et troisième catégories de services, celles de l'orientation scolaire et professionnelle, seront de plus en plus en demande si les propositions de la Commission en vue d'un système élargi, équitable et plus diversifié d'éducation postsecondaire doivent être couronnées de succès pour les étudiants de tous les âges et de toutes les couches socio-économiques. Il est essentiel de rassembler, pour chaque communauté et, si possible, pour toute la province, des données à jour sur l'éventail complet des possibilités de carrière et des programmes offerts par les institutions postsecondaires. Le public devrait avoir facilement accès à ces renseignements.

Nous proposons à cette fin un double système d'information. Les institutions d'enseignement devraient continuer d'offrir des services d'orientation scolaire. Pour pouvoir faire un choix en matière d'éducation et de carrière, monde de plus en plus complexe et déroutant, il faut bénéficier de services d'information libres de tout lien avec les institutions, basés dans la communauté et ouverts tant aux étudiants des institutions qu'à ceux qui cherchent à recevoir une éducation dans un milieu non institutionnel. Nous appuyons entièrement les efforts que fait présentement le système postsecondaire en vue d'élargir et d'élaborer ses services d'orientation scolaire. En outre, la Commission ontarienne du développement humain dont nous proposons la création devrait avoir l'importante responsabilité d'établir et de coordonner un réseau de services d'information scolaire et professionnelle. Il faudrait en élargir l'accessibilité au moyen de bureaux disséminés dans les centres commerciaux, les rues commerciales, les autres endroits publics et dans les bibliothèques. Celles-ci constituent peut-être l'endroit le plus logique,

---

(suite)

> fédéral sur les questions concernant les projections de main-d'oeuvre et la planification de l'éducation connexe, et pour que soient commanditées des études sur les prévisions en matière de main-d'oeuvre et sur la planification de l'éducation.
>
> Nous soutenons qu'il se fait présentement très peu sur le plan de la projection des besoins futurs en matière de main-d'oeuvre, ou d'activités éducationnelles.

Fédération des travailleurs de l'Ontario, mémoire présenté à la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario, avril 1971, p. 6.

convenable et facilement administrable où concentrer le nouveau service.

les services d'orientation professionnelle devraient être facilement accessibles au moyen de bureaux disséminés dans les centres commerciaux, les rues commerciales, les autres endroits publics et dans les bibliothèques . . .

Pour que leurs efforts importants soient couronnées de succès, les bureaux d'information scolaire et professionnelle devraient demeurer en étroite consultation avec les associations d'employeurs et les syndicats, et avec un large éventail d'organismes gouvernementaux et d'institutions d'enseignement. Ils devraient fonder leurs services et leur fonctionnement sur les chiffres complets des projections de main-d'oeuvre et sur les renseignements diffusés en matière de planification éducationnelle par les Commissions canadienne et ontarienne du développement humain:

> Les autres ressources de base comprendraient une bibliothèque d'information sur les professions et sur les employeurs, que viendrait appuyer un système informatique de renseignements sur les détails des options possibles en matière de carrière. On pourrait obtenir, par le truchement d'un terminal d'échanges avec un ordinateur, une liste des disciplines professionnelles où l'intéressé pourrait se diriger compte tenu de ses habiletés, de ses intérêts et de sa formation scolaire. La bibliothèque fournirait à ses clients des renseignements sur la nature générale de l'emploi dans les divers secteurs professionnels et sur les tâches précises qu'ils pourraient accomplir pour les employeurs qui emploient des travailleurs dans ces secteurs.[3]

En proposant que les principaux services d'information scolaire et professionnelle soient basés dans la communauté, notre objectif est de combler un certain nombre de lacunes du système actuel dont plusieurs découlent de l'implantation de services d'orientation professionnelle dans les institutions d'enseignement. Ils y sont nécessairement traités comme une responsabilité secondaire par des conseillers surchargés qui peuvent également ne pas avoir la compétence nécessaire pour prodiguer des conseils sur l'éventail complet des options professionnelles offertes par la communauté. Il peut également se présenter un autre problème, celui du parti pris: "il est peu probable qu'une institution postsecondaire encourage ses employés à informer les étudiants que les cours qu'elle offre ne favoriseront pas la satisfaction des aspirations et des besoins d'un individu, si c'est le cas".[4]

"on pourrait obtenir, par le truchement d'un terminal d'échanges avec un ordinateur, une liste des secteurs professionnels . . ."

Le système provincial d'information scolaire et professionnelle devrait non pas supplanter, mais plutôt stimuler et compléter des systèmes actuels d'orientation. Il devrait les encourager à définir leurs responsabilités avec plus de précision et à concentrer leurs efforts sur les services pour lesquels ils sont le mieux équipés. A l'avenir, les écoles devraient, par exemple, pouvoir améliorer la qualité de leurs services d'orientation personnelle et scolaire en n'ayant plus à assumer la seule responsabilité de l'orientation scolaire et professionnelle. Les Centres de Main-d'oeuvre du Canada et les bureaux de placement des institutions postsecondaires devraient continuer de faire leur présent travail, car la Commission ontarienne du développement humain dont nous proposons la création ne sera pas une agence de placement.

L'établissement d'un lien entre la carrière et l'éducation représente une tâche complexe et exigeante. Une approche efficace doit être convenablement subventionnée, à long terme et décentralisée, mais elle doit également et absolument poursuivre des fins humanitaires. Des services scolaires et d'orientation professionnelle doivent aider activement à faire du rapport étude-travail en Ontario une source d'enrichissement et de perfectionnement de l'individu, et non de désorientation. Un emploi, une profession ou une carrière ne doit pas être uniquement un moyen de gagner sa vie, aussi

[3] *Career Information Services:* mémoire présenté par le Centre d'orientation professionnelle et de placement de l'Université de Toronto, à la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario, avril 1972, p. 9.

[4] *Ibid,* p. 3.

nécessaire cela puisse-t-il être; de même, l'instruction ne doit pas constituer une simple préparation pour gagner sa vie, quelle que soit la réalité de ce besoin. Pris séparément et ensemble, le travail et l'éducation peuvent devenir des éléments complémentaires de la vie de l'individu et lui apporter les profondes satisfactions de l'autocréation qui vont bien au-delà de l'aspect monétaire. Cette aspiration est très bien résumée dans les mots *développement humain* que nous préconisons comme nom et but des organismes publics oeuvrant dans ce domaine.

Recommandation 85

La province d'Ontario devrait recommander au gouvernement fédéral la création d'une Commission canadienne du développement humain qui

(a) conseillerait les gouvernements provincial et fédéral sur les questions relatives aux prévisions en matière de main-d'oeuvre et aux besoins connexes, et

(b) commanditerait et publierait des études sur les prévisions de main-d'oeuvre et la planification éducationnelle.

Recommandation 86

1. La Commission ontarienne du développement humain devrait être créée par une loi.

2. La loi autorisant la création de la Commission devrait en définir la composition, les pouvoirs et les responsabilités.

3. Les membres de la Commission devraient être nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil après consultation avec le secrétaire de la province au développement social.

4. La Commission devrait se composer d'un président à plein temps dont le mandat de quatre ans serait renouvelable, et douze membres provenant de la fonction publique, des gouvernements municipaux, des institutions d'enseignement, de l'industrie, du monde du travail, des organisations culturelles, des associations professionnelles et communautaires, choisis parmi les candidats proposés par les associations volontaires compétentes et dont le mandat de trois ans serait renouvelable une fois.

5. La Commission devrait

(a) conseiller le gouvernement de l'Ontario,

(b) commanditer et publier des études, et

(c) renseigner le public sur les possibilités d'éducation, de formation et d'emploi, et sur les besoins de main-d'oeuvre.

6. Ces services devraient être offerts par l'entremise des institutions postsecondaires

et d'un réseau d'information à base communautaire et administré par la Commission.

Recommandation 87

Les données sur les services d'enseignement et sur les possibilités de carrière devraient être rassemblées et cataloguées dans le plus grand nombre possible de communautés et, si praticable, à l'échelle de la province; elles devraient être d'un accès facile pour le public.

Recommandation 88

Les programmes des écoles secondaires portant sur les possibilités scolaires et professionnelles devraient être évalués de façon critique et raffinés au besoin pour permettre aux étudiants de comprendre avec réalisme les liens qui existent ou pourront exister à l'avenir entre les programmes éducationnels et les possibilités d'emploi.

Troisième partie

Les outils du changement



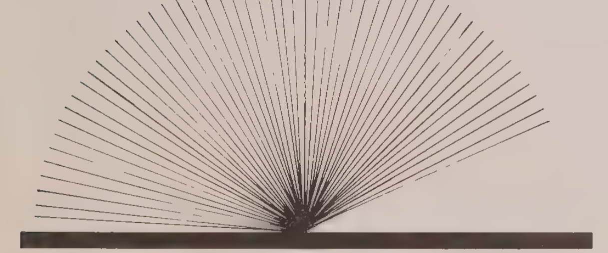
Chapitre 7

Structure: coordination et diversité

Sur le plan de l'éducation postsecondaire, quel rôle doit jouer le gouvernement dans une société qui fait grand cas de la riche variété présente dans la vie et les objectifs de ses membres? Comment concilier un intérêt légitime du public, qui veut s'assurer que les vastes sommes investies à des fins sociales le seront avec discernement et efficacité, avec l'existence d'institutions assez indépendantes pour offrir un système éducationnel souple, ouvert, et varié où peuvent fleurir les connaissances et où les individus, à tendance conventionnelle ou à l'idiosyncrasie peuvent acquérir des compétences différentes et explorer des fins variées? Tout en acceptant le fait qu'il faut rendre compte au public des sommes consacrées à l'éducation, pouvons-nous concevoir des mécanismes qui protégeront ce principe valable contre l'ingérence politique ou les contrôles uniformes qui menaceraient d'étouffement sinon d'extinction les centres de qualité et de fraîcheur créative que seul peut offrir un système postsecondaire diversifié et souple? Pourquoi, pourront se demander certains, essayer d'animer et de protéger une société de contrastes et de couleurs si ses membres doivent être homogénéisés dans des institutions d'enseignement identiques? Auparavant, un grand nombre d'institutions ontariennes bénéficiaient, vis-à-vis de l'Etat,[1] d'une indépendance remontant à l'époque où l'éducation postsecondaire répondait aux besoins de quelques privilégiés et ne taxait que faiblement les fonds publics. Les temps ont toutefois changé. Cette condition est-elle en totalité ou même en partie démodée de nos jours? Dans ce cas, de quels arrangements audacieux le gouvernement et les institutions devraient-ils examiner la faisabilité, à quelles fins et à quel prix?

quels arrangements audacieux
le gouvernement et les institutions
devraient-ils examiner
dans leurs relations? . . .

Un grand nombre de ministères et d'organismes de l'Etat, de corps consultatifs et de groupements bénévoles s'occupent présentement de



[1] Voir W. G. Fleming, *Ontario's Educative Society*, 7 volumes, (Toronto, Presses de l'Université de Toronto, 1972), vol. 4, chap. 2.

l'établissement des politiques et de l'administration à l'intérieur du système postsecondaire. Leurs rapports réciproques, officiels et autres, sont multiples et complexes, et leur capacité d'établir ou d'influencer les politiques varie grandement.

Des multiples secteurs de l'éducation postsecondaire en Ontario, la structure du système des collèges des arts appliqués et de technologie est ce qu'il y a de plus facile à comprendre et à expliquer.[2] Créé par le gouvernement en 1965, le système porte les traces de ses origines: degré élevé d'initiative centrale et orientation des politiques et de l'administration. Le système se compose, sur le plan institutionnel, de vingt-deux collèges, chacun étant organisé comme une entité corporative séparée et possédant son administration, son président et son conseil d'administration. A l'intérieur de chaque collège, les étudiants et les professeurs n'ont pas le pouvoir d'influer sur les décisions majeures, pouvoir que prennent de plus en plus pour acquis leurs homologues des universités.

le rôle et le caractère des collèges des arts appliqués et de technologie continuent d'être définis par un organisme central . . .

En dépit d'efforts prometteurs en vue de décentraliser l'initiative à l'intérieur du système, le pouvoir décisoire relève encore des organismes centraux. Essentiellement, c'est le ministère des Affaires collégiales et universitaires qui contrôle les collèges par l'entremise de sa Direction des arts appliqués et de la technologie. Le ministre est conseillé par un Conseil des régents dont les pouvoirs sont limités et dont le rôle principal est d'approuver les nouveaux programmes créés par les collèges et d'offrir ses conseils sur toutes les questions, hormis celles de nature financière. C'est à la Direction, qu'appartient le pouvoir d'affecter et de répartir les fonds à l'intérieur du système et de statuer sur des questions connexes comme celle de l'admission des étudiants. Bref, le rôle et le caractère des collèges continuent d'être définis par un organisme central, le ministère des Affaires collégiales et universitaires, qui est investi, par la loi du pouvoir "d'établir, de nommer, de maintenir, de diriger et de gouverner des collèges des arts appliqués et de technologie".[3]

Ces liens étroits entre les collèges et le gouvernement se sont révélés très fructueux par le passé, mais nous devons maintenant nous demander si les structures qui ont guidé les premiers pas du système collégial n'en étouffent pas la croissance et la diversification. Les objectifs de diversité des programmes et d'individualité institutionnelle entre les collèges, ainsi que l'avènement de corps étudiants, de professeurs, d'administrateurs et de commissions de profanes de plus en plus distincts et responsables suggèrent à la fois la nécessité et la faisabilité d'un système davantage décentralisé. Ce système serait beaucoup plus libre de définir ses rôles et de servir la société de multiples façons; il devra toutefois conserver un pouvoir central assez puissant pour faciliter la planification et l'intégration à la grandeur du système.

Le système universitaire est plus complexe et enchevêtré, car nous savons que ses racines structurales sont profondément enfouies dans l'histoire et la culture canadiennes et ontariennes. Le système s'est développé par étapes, s'adaptant aux besoins en constante évolution d'une société en voie de mondernisation. Les partisans des réformes peuvent tirer de nombreuses leçons de l'histoire des relations dynamiques entre ce système et le gouvernement. Avant de nous inquiéter de notre destination, il est toutefois préférable de nous interroger sur notre origine.

les partisans des réformes peuvent tirer de nombreuses leçons des relations dynamiques entre le gouvernement et les universités . . .

Les nouvelles questions auxquelles sont aujourd'hui confrontés les gouvernements et les universités découlent presqu'entièrement de deux tendances des années 50 et 60 qui sont

---

[2] Voir Systems Research Group, Inc., *The Ontario Colleges of Applied Arts and Technology.* Etude préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972).

[3] S. O. 1971, Chap. 66, art. 6 (1).

l'expansion rapide, stimulée et largement financée par les gouvernements fédéral et provincial, qu'a connue l'éducation postsecondaire et, après 1965, la provincialisation de celle-ci.[4] La responsabilité de la plus haute importance qu'assume le gouvernement provincial dans le domaine de l'éducation à tous les niveaux et les fonds qu'il a massivement engagés dans l'expansion et l'appui de l'éducation postsecondaire font qu'il doit carrément assumer la responsabilité de la planification, de la coordination et de la comptabilité publique. Le gouvernement a toutefois dû tenir compte de quelques facteurs importants dans l'exercice de sa compétence en la matière. Comment assurer l'équité de l'affectation et de la répartition des fonds publics? Comment en surveiller l'utilisation sans s'immiscer dans la sphère de compétence des institutions? Comment contribuer à la réalisation des objectifs sociaux de l'éducation postsecondaire sans tomber dans l'immixtion bureaucratique ou dans l'intervention politique? Bref, le problème a été d'établir une ligne de démarcation très étroite entre l'aide et le contrôle gouvernementaux.

En 1960, un député donnait du problème, à la législature provinciale, une définition acceptée presqu'à l'unanimité tant par la législature que par les institutions d'enseignement postsecondaire:

> Une université ... doit être une institution libre. Nous sommes tous en faveur de ce principe ... Les universités doivent être libres de poursuivre leurs buts légitimes, mais elles ont besoin de notre aide financière. Pour tracer une ligne de démarcation précise et très étroite entre l'aide et le contrôle, il faut faire preuve de prudence. Nous devrons manifester une grande sagesse à cet égard.[5]

les décisions ont été prises en grande partie sur une base ad hoc . . .

On a tenté de diverses façons, depuis la fin des années 50, de parvenir à cet équilibre délicat. Les gouvernements et les institutions ne pouvaient cependant s'appuyer que sur un nombre restreint de principes fiables et les décisions ont été prises en grande partie sur une base ad hoc. Des organismes administratifs ont été créés et mis à l'épreuve; après s'être révélés incapables de suivre l'évolution rapide des demandes du système, ils ont changé d'aspect. La seule constante qui a prévalu durant cette période a été que toutes les parties se sont dites d'accord sur le fait qu'il est inapproprié et indésirable que les universités soient soumises à l'administration directe du gouvernement et qu'un ou plusieurs organismes intercalés entre les gouvernements et les institutions devraient jouer un rôle — qui n'a pas encore été défini clairement — de médiation sur le plan de la planification, de la coordination et de la comptabilité publiques.

ont créé par inadvertance un système aux compétences enchevêtrées . . .

Ce régime de décisions ad hoc n'a satisfait ni les universités ni le gouvernement de l'Ontario. Etablis pour faire face à des problèmes urgents — planification d'urgence de l'explosion des inscriptions, de la formation du personnel ou des nouvelles recherches — ces arrangements organisationnels ont créé par inadvertance un système aux compétences enchevêtrées. Celui-ci est aux prises avec des conflits énervants, protège très peu les institutions contre l'ingérence de l'extérieur et fonctionne très mal dans les domaines de la planification à long terme et de la coordination. Un bref compte rendu de l'évolution qu'ont connue ces vingt dernières années les relations entre le gouvernement et les universités aide à expliquer la confusion et les malentendus qui sévissent présentement.

Le problème-clé a été le rôle ambigu qu'ont joué les divers corps consultatifs du gouvernement; certes leurs fonctions se sont accrues proportionnellement à l'expansion de l'éducation postsecondaire, mais leur compétence n'a jamais été définie avec précision.

L'aide financière du gouvernement provincial atteignit les $8,000,000[6] en 1951, année où fut

---

[4] Ces deux questions sont examinées en détail au Chapitre 1 du présent Rapport.

[5] *Débats de la législature de l'Ontario,* le 28 mars 1960, p. 1813.

[6] Robin S. Harris, "The Evolution of a Provincial System of Higher Education in Ontario" dans *Five Lectures on Higher Education.* (Toronto: Presses de l'Université de Toronto, 1966) p. 55.

nommé, à temps partiel, un expert-conseil en affaires universitaires. Exposées dans la législation habilitante, ces responsabilités générales devaient devenir le mandat de tous les corps consultatifs qui devaient lui succéder: "Il convient d'établir une liaison plus étroite entre le gouvernement et les universités de l'Ontario afin de mieux coordonner le travail des universités et de fournir au gouvernement des services de consultation sur la question de la répartition des subventions provinciales et fédérales."[7]

le problème-clé a été le rôle ambigu qu'ont joué les divers corps consultatifs du gouvernement . . .

En 1958, les subventions provinciales aux universités avaient atteint les $20,000,000 et la fonction consultation fut confiée à un comité non officiel nouvellement créé et composé de hauts fonctionnaires, le Comité des universités. Deux ans plus tard, les dirigeants communautaires venaient grossir les rangs du Comité qui devenait le Comité consultatif des affaires universitaires, présidé par le ministre de l'Education.

La croissance explosive qu'a connue, au cours des années 60, l'éducation postsecondaire en Ontario a donné naissance à de nouveaux problèmes de planification et de coordination et, par voie de conséquence, à de nouvelles modifications de la structure administrative. Le gouvernement se dotait en 1964, d'un mécanisme d'exécution: le nouveau ministère des Affaires universitaires. Sur les instances des porte-parole des universités, il modifiait la même année son corps consultatif en y admettant des représentants du monde de l'enseignement et en le baptisant du nom qu'il porte toujours, Comité des affaires universitaires. Organisme important aux fonctions vastes, mais jamais définies clairement, le Comité a rapidement développé ce rôle qu'on lui avait confié: effectuer des recherches et suggérer de nouvelles politiques; il s'est doté, en 1967, d'un président à plein temps. L'organisation officielle des affaires universitaires était complétée en 1968 par la création du Conseil des universités de l'Ontario qui devait encourager la coordination volontaire entre les universités. Les rencontres non officielles entre les recteurs des universités ont évolué vers l'organisation complexe de consultations universités-gouvernement et universités-universités que nous connaissons aujourd'hui; le gouvernement reconnaît maintenant le Comité comme le porte-parole des universités même si ce statut exclusif a été mis en question par les professeurs et les associations d'étudiants des universités.

Composé d'une branche exécutive, le ministère des Affaires universitaires, devenu aujourd'hui le ministère des Affaires collégiales et universitaires, d'une branche consultative, le Comité des affaires universitaires et d'une branche volontaire, le Conseil des universités de l'Ontario, dans quelle mesure ce système a-t-il réussi à servir les intérêts du public, à protéger les institutions contre l'ingérence politique et les contrôles bureaucratiques et à assurer le juste traitement des individus et des groupes à l'intérieur des institutions?

le Comité consultatif apprit, tout comme les universités l'apprenaient dans leur secteur de compétence, que les décisions financières et éducatives sont inséparables . . .

Durant la période de croissance rapide des années 60, les structures organisationnelles ont semblé s'acquitter assez bien de leur tâche malgré l'imprécision de leur compétence. Le Conseil des universités de l'Ontario et ses prédécesseurs ont encouragé la planification et la coordination à l'échelle du système par le biais de ce qu'ils ont appelé la "coopération volontaire". Le Comité des affaires universitaires conseillait le gouvernement sur divers aspects de l'éducation postsecondaire, sur les fonds requis et leur répartition entre les institutions, sur l'expansion future et les stratégies de coordination. Sur ce point, son rôle différait très peu de celui de l'ancien Comité consultatif. A mesure que le gouvernement s'engageait plus avant et plus à fond dans le domaine de l'éducation postsecondaire, le Comité apprit, tout comme les universités l'apprenaient dans leur secteur de compétence, que les décisions financières et éducationnelles sont inséparables. Ainsi, le CAU en est venu à conseiller le gouvernement sur un large éventail de priorités, scolaires et autres:

[7] Décret du Conseil de l'Ontario, 9 octobre 1951.

comme les répercussions du financement officiel; définition appropriée, aux fins des subventions, de l'étudiant à temps partiel et de l'étudiant à plein temps; limitation de la prolifération des programmes supérieurs et des procédures d'accréditation, et ainsi de suite.

Les conseils, sur ces questions variées, demeureraient naturellement à l'état de voeux pieux s'ils n'étaient mis en vigueur par un pouvoir exécutif que ne possédait pas le Conseil consutlatif. C'est une des raisons à l'origine de la création, en 1964, du ministère des Affaires universitaires. Comme le précisait le premier ministre John Robarts en présentant le projet de loi d'institution du ministère, le gouvernement avait décidé de soumettre les universités à une surveillance plus étroite:

> Le nouveau ministère administrera toutes les subventions provinciales consenties aux universités et maintiendra une surveillance étroite et constante des procédures et des méthodes administratives en vertu desquelles sont accordées ces subventions afin de pouvoir modifier au besoin les méthodes d'approche ... Il sera mis au point des procédures qui permettront la tenue, entre les hauts fonctionnaires du ministère et les universités, de discussions détaillées, individuelles, et annuelles, des projets de construction. De concert avec les représentants des universités, le ministère travaillera à la mise au point de programmes solides de coordination de l'expansion future des facultés, des écoles et des cours. Nous pourrons ainsi éliminer la duplication inutile des services tout en nous assurant qu'aucun secteur particulier n'est laissé dans le besoin et que tous les domaines de l'éducation sont exploités. Nous espérons également pouvoir instituer, dans le domaine de l'achat et de l'utilisation des divers aides et matériels didactiques, des programmes de coopération qui permettront la répartition plus large des bénéfices et le partage plus réaliste des coûts.[8]

[8] John P. Robarts, *Débats de la législature de l'Ontario*, 22 avril 1964, pages 2334-2335.

le gouvernement avait décidé de soumettre les universités à une surveillance plus étroite . . .

Cette déclaration représentait une affirmation très claire des pouvoirs exécutifs du gouvernement sur les universités; nulle déclaration analogue ne stipulait de pouvoirs correspondants pour le Comité consultatif ou pour tout autre organisme. Bref, le gouvernement se dotait d'un organisme par le biais duquel il pouvait, s'il le souhaitait, exercer une surveillance directe sur les universités.

La position presque totalement vulnérable où se retrouvaient les universités n'était toutefois pas des plus évidentes. Le gouvernement ne faisait pas un usage arbitraire de son pouvoir exécutif et, comme il agissait sur les conseils du respectable Comité des affaires universitaires, il s'implanta dans le public une impression selon laquelle le Comité consultatif limitait les pouvoirs du nouveau ministère.

par la création du ministère des Affaires universitaires, le gouvernement se dotait d'un organisme par le biais duquel il pouvait, s'il le souhaitait, exercer une surveillance directe sur les universités . . .

L'époque progressiste que connaissait l'éducation renforçait cette impression. A mesure que le gouvernement et le public insistaient sur la démocratisation de l'éducation, le Comité des affaires universitaires constatait qu'il pouvait à peine recommander une expansion qui soit assez rapide. Ses recommandations annuelles types en vue d'importantes augmentations des subventions d'immobilisation et d'exploitation étaient transmises au Conseil du Trésor qui semblait les accepter sans trop de difficulté. Le traitement du personnel fut relevé substantiellement, la proportion professeurs-étudiants améliorée. Il n'est donc pas étonnant que se soit répandue, surtout dans certains cercles universitaires où elle persiste toujours, une opinion erronée du statut et des fonctions du Comité consultatif.

Pour certains, c'était un système ingénieux où un organisme paragouvernemental qui comptait de nombreux éducateurs jouait un rôle de "tampon"

entre le gouvernement et les institutions. On supposait que le Comité, formé d'éducateurs et de profanes, était soit un porte-parole des universités auprès du gouvernement, soit un organisme neutre possédant de réels pouvoirs et s'interposant entre les institutions et le gouvernement. Ce n'est que plus tard qu'il est devenu évident que ce n'était pas le cas; aux prises avec le resserrement des finances, le gouvernement prouva alors que le CAU n'était ni un porte-parole, ni un intermédiaire, mais plutôt un appendice consultatif dont il pouvait accepter, modifier ou rejeter les recommandations. On avait en fait créé, sans en prévoir les conséquences, une structure qui devait faire une chose et qui, en réalité, en faisait une autre. La création d'un système truffé d'ambiguïtés et d'imprécisions juridictionnelles dissimulait par la fiction légale de l'autonomie institutionnelle et par le rôle protecteur imputé au CAU la dure réalité de la croissance du contrôle gouvernemental.

dissimulait, par la fiction légale de l'autonomie institutionnelle, la dure réalité de la croissance du contrôle gouvernemental . . .

Il découle de cette discussion que le système actuel d'administration des universités en Ontario comporte deux faiblesses majeures. En premier lieu, la délimitation des responsabilités et des compétences appropriées du gouvernement et des institutions est tellement vague qu'elle nuit gravement à l'efficacité du système. En second lieu, malgré que le gouvernement ait déclaré explicitement ne pas tolérer en principe le contrôle gouvernemental direct des institutions postsecondaires, il reste qu'il existe un mécanisme par lequel il a pu assumer de vastes pouvoirs de direction et de contrôle appartenant à juste titre aux institutions. Il ne va sûrement pas de l'intérêt du public de conserver un système qui comporte de telles lacunes fondamentales. Les rapports gouvernement-institutions peuvent en théorie se tenir par le biais de toute une gamme de structures administratives allant du contrôle gouvernemental total à l'indépendance institutionnelle complète. La plupart des systèmes postsecondaires de l'Occident industrialisé ont en général adopté trois modèles principaux, dont l'Ontario pourrait facilement adopter n'importe lequel, sous sa forme d'origine ou avec quelques modifications. En premier lieu, nous pourrions instaurer un seul système unifié de collèges et d'universités semblable à celui que l'on retrouve dans de nombreux états des Etats-Unis. C'est ce que nous appellerons le modèle de l'Université de l'Ontario. Il serait en second lieu possible d'adopter le modèle bureaucratique, ce qui conduirait à l'administration directe, par un ministère provincial ou plus, de tous les collèges et universités de l'Ontario. Nous pourrions enfin créer un système où les relations entre les institutions et le gouvernement passeraient par un tiers organisme doté de pouvoirs bien définis. C'est le modèle tampon.

il ne va sûrement pas de l'intérêt du public de conserver un système qui comporte de telles lacunes fondamentales . . .

Trois autres suggestions, qui ont, en fait, été proposées à la Commission, peuvent être considérées comme réalisables. Un bref moment de réflexion révèle toutefois le caractère indésirable et impraticable de ces solutions. Examinons tout d'abord l'autonomie institutionnelle totale qui n'a jamais été une réalité de notre histoire et ne constitue pas une solution réaliste de nos jours. Elle empêcherait, entre autres choses, toute planification et coordination à l'échelle provinciale dont le système a nécessairement besoin pour demeurer souple devant les besoins toujours changeants de la société en faisant un usage efficace des ressources assez limitées. Comme le déclarait le sous-comité de la recherche et de la planification du Comité des recteurs des universités de l'Ontario (devenu le Conseil des universités de l'Ontario):

> Le concept de l'autonomie absolue des universités constitue un des obstacles à la planification rationnelle. Contrairement à la liberté de l'individu qui peut ne pas être d'accord, critiquer ou equêter sur l'inconnu (ce qui est fondamental) l'autonomie de l'institution peut et doit être considérablement mitigée.[9]

---

[9] Comité des recteurs des universités de l'Ontario *Towards Two Thousand*, tiré d'un rapport préparé pour le Comité par son sous-comité de la recherche et de la planification à titre de mémoire à la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (Toronto: McClelland & Stewart Ltd., 1971), p. 98.

L'autonomie absolue n'existe aujourd'hui que dans la rhétorique des discours prononcés dans des cérémonies de collation des grades, car le financement public implique le service du public et la comptabilité à celui-ci.

l'autonomie institutionnelle totale n'a jamais été une réalité de notre histoire et ne constitue pas une solution réaliste de nos jours . . .

La deuxième suggestion est celle de la "régionalisation" proposée des services éducationnels. Dans ce système, de nombreuses questions difficiles resteraient sans réponse. Cette idée d'intégrer sous une même administration tous les services postsecondaires d'une même région géographique se fonde sur l'hypothèse erronée selon laquelle tous les collèges et universités tirent la majorité de leurs étudiants de la région environnante. Cette régionalisation empêcherait en outre la différenciation et la spécialisation des institutions à l'échelle provinciale; elle laisserait à un autre organisme mal défini la responsabilité de la planification et de la coordination à la grandeur de la province et refroidirait enfin les justes ambitions de nos institutions les plus renommées qui désirent se mériter une grande réputation à l'échelon national et international. Nous ne soutenons pas par là qu'il ne faut pas encourager fortement et appuyer, lorsqu'il convient, les arrangements coopératifs à l'intérieur des régions — l'organisation de la formation dans les professions médicales en est un exemple. Nous voulons simplement rejeter l'éventualtié d'une restructuration globale, sur une base regionale, de l'éducation postsecondaire.

nous rejetons une restructuration globale, sur une base régionale, de l'éducation postsecondaire . . .

La troisième solution a été evancée par le Conseil des universités de l'Ontario (CUO) dans sa réponse au *Projet de rapport* de la Commission. Le Conseil propose un système complexe d'autorité et de responsabilité s'étendant sur trois niveaux: ceux des institutions et du gouvernement entre lesquels viendrait s'intercaler un corps intermédiaire composé d'un nouveau Comité consultatif des affaires universitaires (CAU) et d'un Conseil des universités de l'Ontario plus solide et doté de pouvoirs que lui aurait délégués le gouvernement.[10] C'est ce qu'on pourrait appeler un système à "double intermédiaire" ou à "double tampon". Les difficultés insurmontables qu'il rencontrerait sont faciles à identifier. Essentiellement, le système se trouverait à investir un organisme volontaire représentant un groupe d'intérêts, le CUO, de pouvoirs exécutifs délégués par le gouvernement. Sur le plan des politiques publiques, ce serait un pas en arrière par rapport à la tendance actuelle en Ontario qui est de limiter les importants pouvoirs délégués aux groupes d'intérêts existants — les organismes d'autorisation professionnelle par exemple — et de nommer des gens de l'extérieur à leurs organismes de régie.

Nous sommes d'accord avec la critique que faisait de ce système le Sénat de l'Université York:

> Un double tampon nécessiterait une guadruple division des pouvoirs entre le gouvernement, chaque université et les deux intermédiaires (un corps comme le CAU du côté du gouvernement et, du côté des universités, un organisme genre CUO reformé). La répartition des pouvoirs serait beaucoup plus complexe que dans le cas d'un seul organisme-tampon qui n'exige qu'une triple division des pouvoirs. Les interfaces seraient très complexes. Par exemple, chaque université s'attendrait à avoir des rapports directs avec le CUO reformé et avec le gouvernement, de même que des rapports indirects avec le gouvernement par le biais des corps intermédiaires. On s'attendrait également à toutes les autres combinaisons de rapports communs. Chaque centre de pouvoir (le governement, le corps tampon du côté gouvernemental, son homologue du côté universitaire et chaque université) serait tenté d'édifier sa propre machine bureaucratique pour traiter des rapports communs, ce qui multiplierait les rouages bureaucratiques. Chaque bureaucratie aurait tendance à s'élargir à cause de la complexité

[10] Conseil des universités de l'Ontario, *Responses to the Draft Report of the Commission on Post-Secondary Education in Ontario*, mai 1972, pages 14-15.

accrue que présenteraient ses rapports communs avec les autres machines bureaucratiques. L'enchevêtrement complexe du gouvernement et de la bureaucratie, la confusion des responsabilités et des choix communs, l'incommodité du processus décisionnel et des opérations, l'inertie au changement que présente un mécanisme lourd, le manque de communication au chapitre des questions essentielles, découlant de la fragmentation des connaissances et des responsabilités, les incalculables possibiltés de défiance découlant d'une combinaison de renvoi de la balle, de tyrannie mesquine et d'exercice arbitraire et ignorant du pouvoir, voilà des arguments qui militent fortement contre la préférence du principe du double tampon.[11]

Il reste donc trois solutions que nous pouvons raisonnablement considérer pour l'Ontario. Elles ont toutes leurs forces et leurs faiblesses propres, et toutes doivent être pesées avec soin.

une Université de l'Ontario unique et centralisée serait dotée du mécanisme nécessaire pour planifier et coordonner . . . mais le prix en serait élevé . . .

Une Université de l'Ontario unique et centralisée reproduirait plus ou moins à l'échelle provinciale la structure de gouvernement que l'on retrouve présentement dans la plupart des universités: on y trouverait un bureau des gouverneurs, composé d'éducateurs et de profanes qui aurait la responsabilité des affaires financières, ainsi qu'un sénat qui explorerait les options possibles et formulerait les politiques scolaires. Ce système serait évidemment doté du mécanisme nécessaire pour planifier et coordonner l'expansion de l'éducation postsecondaire en général; la combinaison et la centralisation de la planification scolaire et du contrôle financier permettraient de réaliser ces deux aspects avec plus de facilité et en moins de temps que dans presque tout autre système. Le prix en serait cependant élevé. Il est impossible de séparer la planification et le contrôle financier centralisés d'une administration centralisée.

[11] Mémoire présenté à la Commission pour le Sénat de l'Université York, 8 mai 1972, pages 23-24.

L'uniformisation des procédures administratives peut également entraîner celle des pratiques scolaires.

en Ontario, les coutumes et les traditions ne sont pas ancrées assez solidement pour protéger une communauté de professeurs et d'étudiants et les institutions où ils travaillent . . .

Le deuxième modèle, celui de l'administration directe des institutions postsecondaires par le gouvernement, semble à première vue la solution la plus alarmante. Il fonctionne cependant avec succès dans plusieurs pays de l'ouest et du centre de l'Europe, notamment en Suède, en France et en Allemagne de l'Ouest. Sur le plan de la planification et de la coordination, il possède tous les avantages du modèle de l'Université de l'Ontario et peut offrir autant de liberté que l'on en retrouve dans certaines institutions. En outre, il peut offrir à ses citoyens autant d'égalité que tout autre système sur le plan des possibilités d'éducation. Toutefois, il risque lui aussi d'opter pour des solutions administratives uniformes et tend à encourager le malaise étudiant et l'intervention politique. En Ontario, où les coutumes et les traditions ne sont pas ancrées assez solidement pour protéger une communauté de professeurs et d'étudiants et les institutions où ils travaillent, ce contrôle gouvernemental total de l'éducation postsecondaire mettrait en danger nos valeurs traditionnelles et présentes.

Cependant, il est peut-être étonnant de constater que c'est là où nous conduisent les tendances actuelles. Notre analyse révèle qu'il n'y a pas de répartition précise des pouvoirs et des responsabilités entre le gouvernement et les institutions. Derrière l'autorité non définie du système consultatif réside le pouvoir exécutif du gouvernement nullement défini et confié au ministère des Affaires collégiales et universitaires. Seuls ceux qui exercent cette autorité au nom du gouvernement peuvent limiter son intervention dans les affaires de chaque institution. Dans d'autres circonstances, cette intervention pourrait devenir de la contrainte par convenance politique.

Les pressions déjà fortes qui s'exercent sur les dirigeants gouvernementaux en vue d'obtenir qu'ils interviennent continueront d'augmenter

aussi longtemps que manqueront les mécanismes efficaces et le désir de les faire fonctionner. Ces mécanismes doivent respecter le droit des institutions à l'autogouvernement tout en permettant la planification et la coordination de tous les aspects de l'éducation postsecondaire. Le ministère des Affaires collègiales et universitaires demande déjà aux institutions de fournir des renseignements extrêmement détaillés sur leurs opérations. Il acquiert en même temps une expérience des questions de planification et de coordination. Nous craignons que le moment viendra bientôt où les demandes du public et du Conseil du Trésor en vue d'un contrôle plus sévère des dépenses engagées dans l'éducation postsecondaire inciteront le ministère à agir immédiatement et indépendamment au lieu d'attendre l'issue problématique d'entretiens entre les institutions. Le ministère peut, par contre, commencer à prendre plus graduellement le contrôle général de l'administration mais, quel qu'en soit le rythme, cette entreprise n'en sera pas moins aléatoire. En outre, nul comité consultatif du gouvernement, aussi vigilants que soient ses membres, ne pourra mettre un frein même aux formes les plus évidentes de contrôle administratif de plus en plus fort du ministère. Il pourra au contraire en faciliter l'évolution en le rendant involontairement moins évident.

les tendances actuelles nous conduisent peut-être à un contrôle gouvernemental total des institutions postsecondaires . . .

Pouvons-nous concevoir une autre structure qui possède les avantages reconnus des deux systèmes sans en comporter les coûts prohibitifs? Est-il possible d'imposer des contrôles centraux qui permettent la planification et la coordination à l'étendue du système sans risquer de perdre la couleur et la diversité des programmes et du caractère intellectuel qui proviennent de la tradition, de la fierté et des particularités des institutions locales? Il est impératif d'en faire l'essai. L'Ontario n'a pas ces grands collèges et universités privés qui, ailleurs, ont souvent été à l'origine des innovations et de l'établissement de normes élevées.

Si nous voulons préserver les valeurs de la diversité de notre système presque totalement public d'éducation postsecondaire, il nous faudra peut-être insister moins sur la prétendue efficacité administrative.

les institutions qui jouissent d'une grande indépendance sont une source fertile de valeurs intellectuelles et sociales importantes dans une société libre . . .

Nous croyons posséder une liberté considérable de modifier le cours dangereux de la présente tendance si le gouvernement et les institutions peuvent s'entendre sur la sagesse et les moyens de le faire. Des arrangements audacieux et une vision claire sont nécessaires, de même que la force de supporter le fardeau des décisions une fois celles-ci prises. Les seules structures ne suffisent naturellement pas à favoriser la création, en Ontario, d'un système hautement centralisé d'éducation postsecondaire qui tienne pleinement compte de l'intérêt du public. Nos institutions sont toutes faibles et vulnérables. C'est de la largesse gouvernementale qu'elles tiennent leur existence légale et leurs fonds. Nous ne pourrions concevoir ou recommander de mécanisme organisationnel, si ingénieux soit-il, qui puisse protéger les institutions contre l'intervention illimitée du gouvernement à moins que la société et le gouvernement ne croient qu'il vaut la peine de préserver les institutions qui jouissent d'une grande indépendance et qu'elles sont une source fertile de valeurs intellectuelles et sociales importantes dans une société libre.

un organisme-tampon bien conçu constitue une réponse organisationnelle particulièrement pertinente aux défis qui nous sont posés à l'heure actuelle . . .

Compte tenu de ces convictions, la troisième possibilité, celle du modèle tampon, peut offrir une solution. Elle nécessitera une redistribution générale des pouvoirs à l'intérieur du système postsecondaire. Le gouvernement et les institutions devraient déléguer une partie de leur compétence à un tiers organisme (le tampon) qui servirait à accomplir les tâches que nul organisme gouvernemental, université ou collège ne peut exécuter seul ou en collaboration et qui convaincrait l'autorité publique de la discipline et

de l'efficacité de la planification et de la coordination à la grandeur du système. Dans la plupart des mémoires qu'ils ont présentés à la Commission, les représentants des institutions reconnaissent qu'il faut de toute évidence un pouvoir exécutif s'étendant à toute la province, dont ce serait précisément le rôle, et c'est ce qui nous encourage à avancer cette solution. Ce sur quoi ils sont en désaccord, parfois très vif, c'est sur les pouvoirs et la composition de cet organisme-tampon.

A mesure que le public accorde un appui croissant aux objectifs individuels et sociaux, plusieurs façons traditionnelles d'accorder cet appui doivent être modifiées. Les mécanismes comme les sociétés de la Couronne, les organismes de régie et les conseils des arts ont été créés pour relever les défis variés que posent l'engagement du gouvernement comme entrepreneur du monde des affaires et de l'industrie, la surveillance qu'il exerce sur une vaste gamme de services exploités par les particuliers et l'encouragement et l'appui qu'il accorde aux activités culturelles. Les sensibilités d'un grand nombre d'entreprises didactiques et de recherche dans le domaine de l'éducation postsecondaire nécessitent des protections encore plus solides contre l'intervention politique et les solutions bureaucratiques. A l'épogue de l'ampleur, de la complexité et du financement public, la création d'un organisme-tampon bien conçu constitue une réponse organisationnelle particulièrement pertinente aux défis qui nous sont posés à l'heure actuelle. Cet organisme peut assurer la continuité des activités de nos collèges et de nos universités sans étouffer les nouveautés. Il peut favoriser le pluralisme culturel et éducationnel dont il est fait grand cas, qui est enraciné dans notre passé et qui répond aux besoins d'une société contemporaine postindustrielle. Il est également conforme à l'objectif de la Commission qui est d'accroître les possibilités éducationnelles tout en augmentant la flexibilité, la diversité et la qualité de nos entreprises didactiques et éducatives.

que signifie la comptabilité au public? . . .

Qu'implique l'intérêt que manifeste le public envers l'éducation postsecondaire? Que signifie la comptabilité au public?[12] Au chapitre de l'usage des ressources publiques dans le domaine de l'éducation postsecondaire, l'intérêt public implique trois questions centrales. Il faut d'abord, face aux demandes concurrentielles imposées aux ressources limitées, prendre des décisions fondamentales au sujet de la proportion des fonds publics qu'il faut affecter à l'éducation postsecondaire. Seul le gouvernement peut prendre cette décision et c'est lui qui doit la prendre directement. En second lieu, les fonds doivent être répartis entre les différentes institutions et entre les divers programmes. Enfin, le public s'intéresse aux usages que l'on fera de ces sommes. Il doit exister des moyens d'exécuter ces fonctions. Etant donné la sensibilité des institutions postsecondaires à l'intervention politique, ces deux dernières fonctions devraient être exercées non pas par le gouvernement directement, mais par un organisme public désigné, responsable et doté de pouvoirs délégués, le tampon.

un organisme chargé exclusivement de conseiller le gouvernement, ne peut constituer un tampon satisfaisant . . .

Pour être utile, le concept du tampon doit être défini clairement; obscurci par les conceptions erronées et la rhétorique vague, il peut dissimuler les relations essentielles et causer de graves dommages. Il convient avant tout d'insister sur le fait qu'un organisme chargé exclusivement de conseiller le gouvernement ne peut constituer un tampon satisfaisant. L'expérience de l'Ontario en matière d'éducation postsecondaire appuie totalement cette affirmation. Pour pouvoir faire preuve d'initiative et pour jouer un rôle de médiateur, d'isolant et de protecteur, un organisme doit, par défintion, pouvoir exercer librement ses pouvoirs dans les limites de sa compétence; pour qu'il s'en tienne à des

[12] L'étude des travaux et des rapports intérimaires du Comité sur la productivité gouvernementale mis sur pied par le gouvernement de l'Ontario et l'étude de certains documents de travail préparés pour le Comité pourraient s'avérer fort intéressantes. Voir, entre autres, Committee on Government Productivity, *Interim Report Number Seven*, Report to the Executive Council of the Government of Ontario on Communications and Information Services, (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972).

fonctions uniquement consultatives, le gouvernement doit assumer l'entière responsabilité constitutionnelle de la planification, de la coordination et de la fixation des priorités provinciales en matière d'éducation. En outre, si le gouvernement doit rendre compte au public de ses décisions, il ne peut déléguer de pouvoirs décisoires de facto à un appendice consultatif. Prétendre qu'il le peut serait lui offrir la possibilité de se dérober devant les problèmes et peut-être même ouvrir la voie à l'irresponsabilité politique générale. La délégation de pouvoirs exécutifs à l'organisme-tampon donne naissance à plusieurs questions cruciales. Comment délimiter les responsabilités et l'autorité entre les trois participants, niveaux ou paliers — le gouvernement, l'organisme-tampon et les institutions? Quels pouvoirs précis accorder au tampon? A quelle fin les utilisera-t-il et quelle sera sa composition?

les organismes-tampon sont conçus pour être les gardiens des intérêts du public . . .

En préconisant l'adoption du modèle-tampon, nous proposons la création de trois conseils, un pour chaque secteur de l'éducation postsecondaire: les collèges, les universités et le secteur libre de l'éducation. Chaque conseil devrait se voir confier des pouvoirs exécutifs précis que détiennent présentement le gouvernement et les institutions et sa structure devrait être assez solide pour résister aux pressions qu'exerceront sur lui les deux autres parties. Aucun des conseils ne devrait assumer ou s'arroger des pouvoirs — le pouvoir d'imposer, par exemple — que seul le gouvernement peut exercer. Leur but principal devrait être non pas d'administrer les programmes et les institutions relevant de leur compétence, mais de planifier et de coordonner le développement ordonné de leur secteur de l'éducation postsecondaire en consultant le plus possible les institutions et les associations volontaires pertinentes. Pour réaliser ses objectifs, chaque conseil doit posséder son propre personnel et être composé de représentants des institutions et de profanes proposés par les groupes compétents et nommés par le gouvernement.

Essentiellement, les conseils sont conçus pour être les gardiens des intérêts du public. Le processus démocratique normal dans des domaines comme ceux de la santé, du financement et du bien-être est de représenter l'intérêt du public par un ministre du gouvernement et son ministère qui opèrent dans les limites fixées par la loi et sont comptables au Parlement. Dans un domaine comme celui de l'éducation postsecondiare, infiniment plus sensible aux pressions politiques et aux contrôles bureaucratiques, il faut cependant d'autres mécanismes pour protéger les intérêts du public au moyen de pouvoirs législatifs définis. Voilà le rôle que nous proposons pour les conseils-tampon.

la budgétisation linéaire, même en tant que mesure de vérification, détruit l'esprit d'initiative des institutions . . .

Selon notre proposition, les conseils se verraient confier des responsabilités dans trois domaines principaux. Tout d'abord, en plus des autres sources que le gouvernement pourrait choisir de consulter, ils pourraient le conseiller sur le total de fonds nécessaires à la réalisation des objectifs éducationnels de chaque secteur. En second lieu, ils affecteraient et répartiraient les fonds attribués par le gouvernement entre les institutions et les programmes relevant de leur compétence respective. Afin de prévenir l'ingérence indue dans les comptes des institutions ou une surveillance excessive par les conseils, les subventions d'immobilisation et d'exploitation prévues pour l'éducation devraient être versées en bloc aux institutions elles-mêmes, dans la mesure du possible et en fonction de critères objectifs. Cette mesure accorderait aux institutions un pouvoir discrétionnaire considérable au chapitre des détails des dépenses. Nous sommes convaincus que la budgétisation linéaire, même en tant que mesure de vérification, détruit l'esprit d'initiative des institutions. La troisième fonction majeure des conseils serait de planifier et de coordonner le développement général de leur secteur respectif. Ils doivent à cette fin faire preuve de circonspection et consulter étroitement les diverses institutions de même que les organismes connexes.

La composition des conseils est aussi importante que leurs responsabilités et leurs pouvoirs définis. Nous estimons qu'ils devraient être composés de représentants des institutions et de profanes qui devraient être légèrement plus nombreux. Le nombre des éducateurs et des représentants des institutions doit être assez élevé pour assurer que les conseils soient au fait des problèmes qu'ils devront affronter. Si les conseils veulent être reconnus par le gouvernement et le public comme les gardiens des intérêts de ce dernier, ils ne doivent pas être dominés par les représentants des institutions dont les activités doivent être planifiées et coordonnées. En soutenant à maintes occasions que les "experts" servent le public en vertu de leur statut d'experts, les porte-parole des institutions ne tiennent pas compte de la tendance naturelle des groupements professionnels à identifier le bien public à l'avancement de leurs intérêts professionnels. D'autres sources de compétences spécialisées sont également disponibles. Les conseils, il vaut la peine de le répéter, devraient travailler en étroite collaboration avec les institutions et les associations provinciales de professeurs, d'étudiants et d'administrateurs qui se feront les porte-parole de leurs commettants tout en fournissant certaines connaissances spécialisées.[13]

les groupements professionnels tendent à identifier le bien public à l'avancement de leurs intérêts professionnels . . .

Les membres des conseils devraient être choisis parmi des listes de candidats proposés par les associations compétentes de chaque secteur et nommés subséquemment par le lientenant-gouverneur en conseil, Etant nommés plutôt qu'élus, les membres ne pourraient être rappelés par les organismes qui les auraient désignés. Après consultation avec les organismes volontaires compétents, un président à plein temps devrait être nommé à chaque conseil pour un mandat renouvelable de quatre ans.

la confiance est une denrée élusive difficile à gagner et facile à perdre . . .

La confiance est une denrée élusive difficile à gagner et facile à perdre. Il est difficile d'en exagérer l'importance en tant que condition essentielle au fonctionnement efficace des conseils. Eléments vitaux de l'entreprise difficile qui consiste à gagner et à conserver la confiance du public, du gouvernement et des institutions, la composition équilibrée et la délimitation précise des pouvoirs des conseils ne suffisent cependant pas. Les procédures adéquates sont également cruciales. Si le gouvernement doit déléguer d'aussi importants pouvoirs, les conseils auxquels ils seront confiés doivent, du moins en partie, être sensibles aux mêmes problèmes que les gouvernements. Les conseils seront des organismes publics qui devront rendre publiques leurs transactions. Ils devront suivre des procédures reconnues ainsi que des politiques bien définies et connues du public dans les domaines relevant de leur compétence. En règle générale, leurs affaires devraient se transiger en public et seules les questions comme les politiques en matière de personnel et les transactions immobilières devraient être réglées à huis clos. Les conseils devraient consulter fréquemment tous les groupes d'intérêt et de représentation de leurs secteurs et se réunir périodiquement dans les institutions relevant de leur compétence. Ils devraient publier et déposer chaque année devant la législature des rapports décrivant leurs sphères de responsabilités ainsi que leurs activités.

Il se présentera certes des problèmes lorsque les conseils tenteront de justifier ainsi publiquement leurs politiques; la critique ouverte est monnaie courante sur la scène publique. Nous accordons toute notre sympathie aux institutions et à leurs membres qui doivent endurer les interventions insensées et parfois même ridicules lorsqu'ils essaient d'expliquer au public leurs habitudes, leurs entreprises et leurs besoins. Mais cela vaut quand même mieux que de voir façonner par les rumeurs et les allusions l'image publique de l'éducation postsecondaire, ce qui pourrait en

---

[13] Pour avoir une idée des questions que soulève cette collaboration, voir Frederick C. Thayer, *Participation and Liberal Democratic Governement*, document de travail préparé pour le Comité sur la productivité gouvernementale (Toronto: Committee on Government Productivity, 1971), de même que George J. Szablowski, *The Public Bureaucracy and the Possibility of Citizen Involvement in the Governement of Ontario*, document de travail préparé pour le Comité sur la productivitié gouvernementale, (Toronto: Committee on Government Productivity, 1971).

détruire la crédibilité et en faire l'objet de marchandages politiques. Des procédures publiques et bien définies, l'information qui découle de l'exposition publique et la consultation sur une grande échelle devraient grandement améliorer la confiance de tous les groupes envers les conseils, leur travail et l'éducation postsecondaire en général.

la critique ouverte est monnaie courante sur la scène publique . . .

Sur le plan de l'éducation postsecondaire, les responsabilités précises des conseils à l'égard des collèges et des universités nécessitent peu d'explications. Nous devrions cependant ajouter quelques mots sur le Conseil du secteur libre de l'éducation et sur un quatrième conseil proposé, le Conseil de la création artistique et des arts du spectacle.

Les recommandations mises de l'avant dans notre *Projet de rapport* au sujet du secteur libre de l'éducation ont été pour la plupart appuyées avec enthousiasme par les associations pour l'éducation permanente, les bibliothèques et les musées de tous les coins de la province. Nos bibliothèques et nos musées ont, depuis longtemps et de plus en plus, besoin que soit mis en lumière, accru et coordonné le financement de leurs services culturels et éducatifs.

nos bibliothèques et nos musées souhaitent que soit mis en lumière, accru, et coordonné le financement de leurs services culturels et éducatifs . . .

M. Peter C. Swann, ex-directeur du Musée royal de l'Ontario a bien exposé la question:

> Si la province veut réaliser les progrés rapides qu'exigent notre époque et notre société, il faut une direction centralisée par le biais d'un organisme d'exécution. Non seulement recevrait-il les demandes et établirait-il les budgets, mais il pourrait également réunir les éléments diversifiés et complexes de notre vie culturelle et s'en servir pour planifier la collaboration et l'extension des sevices à l'étendue de la province. Cette nécessité ne diminue en rien l'autonomie et l'enthousiasme des groupes locaux, bien au contraire ... Je ne puis voir comment il est possible, sans administration centralisée, d'utiliser au meilleur avantage possible de tous le financement de services aussi complexes.[14]

Nous sommes entièrement d'accord sur ce point de vue: un regain de vie de la participation locale est non seulement compatible avec une certaine mesure de planification et de coordination centrales, mais il peut dans certains cas en dépendre. Le Conseil du secteur libre de l'éducation aura des pouvoirs et des responsabilités comparables à ceux des conseils des collèges et des universités.

un regain de vie de la participation locale peut, dans certains cas, dépendre d'une certaine mesure de planification et de coordination centrales . . .

Les fonctions d'un quatrième conseil, le Conseil de la création artistique et des arts du spectacle, différeraient sensiblement de celles des trois autres conseils. Il ressemblerait à l'actuel Conseil des arts de la province d'Ontario (CAPO) mais sa compétence serait légèrement plus large. Ce serait fondamentalement un organisme d'octroi de subventions doté de pouvoirs exécutifs et d'un personnel limités. Il reconnaîtrait par des prix les réalisations hors de l'ordinaire dans le domaine de la création artistique et des arts du spectacle, accorderait des subventions, des bourses et des prêts pour la formation ou la recherche dans les domaines de sa compétence, collaborerait avec les organismes aux buts similaires aux siens et les aiderait, stimulerait et encouragerait la création artistique et les arts du spectacle à la grandeur de la province.

Les institutions et les activités ne relèveront pas toutes clairement de la compétence d'un conseil en particulier. Nous recommandons dans ce cas que l'institution, dans la mesure où elle fonctionne comme centre d'éducation postsecondaire, relève de la compétence du conseil qui semble convenir le mieux et que ceux

---

[14] Peter C. Swann, Mémoire présenté à la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario, 6 avril 1972, p. 3.

qui ont recours aux services de cette institution soient admissibles à tous les avantages que comportent les programmes financiers mis de l'avant par la Commission.

* * * * * *

En divisant le domaine de l'éducation postsecondaire en quatre secteurs, chacun doté de son propre organisme de financement, nous reconnaissons la diversité des entreprises éducationnelles qu'ils représentent et nous essayons de les préserver. Nous reconnaissons également que les quatre systèmes ne sont pas exclusifs ni indépendants les uns des autres. Ils doivent pouvoir communiquer entre eux au sujet des questions d'intérêt commun et instituer des relations de travail directes avec d'autres organismes gouvernementaux et avec les associations bénévoles comme celles qui s'occupent notamment de l'éducation secondaire, de la santé, de la main-d'oeuvre et des autres aspects du développement social. Nous estimons que cette liaison pourrait être réalisée par la création de comités conjoints et de groupes d'études ad hoc mis sur pied au besoin par les quatre conseils pour résoudre des problèmes précis – pour établir, par exemple, une politique de prix aux étudiants. Des contacts extérieurs avec les secteurs connexes de l'éducation primaire et secondaire devraient venir se greffer à ces liens à l'intérieur du système postsecondaire même. Ces contacts devraient être entretenus intensément aux échelons local et provincial. Pour encourager la liaison avec les écoles au niveau de la province, nous recommandons que l'un des membres profanes du Conseil des affaires universitaires et du Conseil des affaires collègiales soit nommé sur l'avis de la Fédération des enseignants de l'Ontario.

Enfin, pour encourager la coordination générale de tous les aspects de l'éducation postsecondaire, nous préconisons la création d'un Comité permanent de l'éducation postsecondaire en Ontario. Cet organisme très important ne devrait avoir aucune responsabilité exécutive ou administrative et ne devrait faire partie d'aucun autre organisme impliqué dans le domaine de l'éducation postsecondaire en Ontario. Le Comité devrait être à la planification de tous les aspects de l'éducation postsecondaire en Ontario ce que le Conseil économique du Canada est à l'élaboration des politiques économiques à l'échelle nationale. Il devrait par conséquent être responsable de l'examen minutieux et de la surveillance ininterrompue des besoins et des ressources de la province en matière d'éducation. Il devrait être la source d'un flot régulier de renseignements fiables par le biais des études, des séances publiques et des publications; il devrait recenser les problèmes, suggérer des critères de solution, prédire les tendances et identifier les nouveaux défis. Il devrait avant tout fournir une table ronde aux participants provenant de tous les secteurs de l'éducation postsecondaire. Ses membres, peu nombreux, devraient provenir du gouvernement, des divers groupes de l'extérieur du système et des instititutions.[15]

un Comité permanent de l'éducation postsecondaire en Ontario devrait prédire les tendances et identifier les nouveaux défis . . .

Ceux qui ont lu le *Projet de rapport* s'apercevront que cette proposition s'écarte de la recommandation qu'avait alors présentée la Commission en vue de la création d'un Comité consultatif principal qui, outre les fonctions susmentionnées, aurait assumé celles de conseiller le gouvernement sur la répartition des fonds entre les divers secteurs postsecondaires.[16] Nous avons retiré cette proposition à cause de l'argument, très convaincant, selon lequel des organismes consultatifs sans pouvoirs clairement définis masquent les responsabilités et les compétences. La responsabilité du gouvernement vis-à-vis de l'affectation de sommes globales à l'éducation postsecondaire et de leur répartition entre ses divers secteurs ne doit pas être dissimulée par la suggestion selon laquelle il ne devrait prendre les décisions que sur les conseils d'une seule source. Le ministre de l'Education postsecondaire doit être libre de chercher conseil partout où il le veut. En outre, si un organisme doit surveiller le rendement des institutions et des

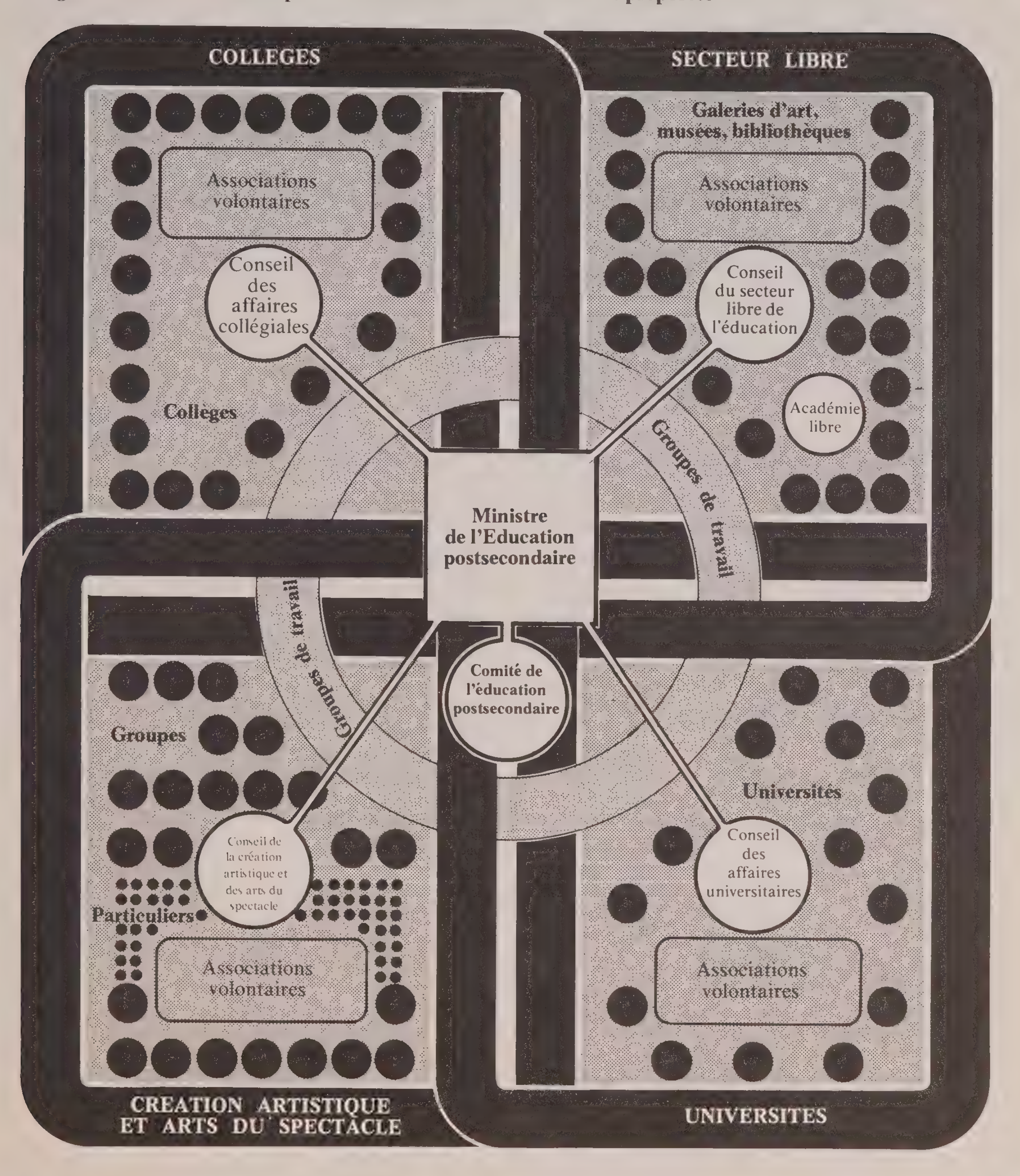
---

[15] Voir Figure 7-1.

[16] Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario, *Projet de rapport* (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972) p. 37.

Figure 7-1

Organisation de l'éducation postsecondaire en Ontario et relations proposées



programmes, il ne doit pas s'encombrer des lourdes fonctions opérationnelles et exécutives qui l'encourageraient à façonner sa surveillance et sa recherche trop en fonction des besoins immédiats du gouvernement.

le ministère proposé de l'Education postsecondaire devrait conserver un effectif relativement réduit . . .

La décentralisation des pouvoirs proposée dans le présent Rapport exigera le transfert aux conseils d'une grande partie des responsabilités et de l'effectif du ministère des Affaires collégiales et universitaires (le MACU). Le ministère proposé de l'Education postsecondaire devrait conserver un effectif relativement réduit, certainement inférieur aux 700 fonctionnaires que compte présentement le MACU. Cet effectif devrait suffire pour conseiller le ministre sur les importantes décisions de politique qui continueront d'appartenir au seul gouvernement et pour administrer le programme d'octrois et de prêts aux étudiants. Comme ce programme s'applique aux étudiants de tous les secteurs de l'éducation postsecondaire, nous recommandons qu'il continue de relever du ministère; les politiques connexes devraient cependant n'être établies qu'après consultation avec le conseil de chaque secteur.

les associations volontaires d'institutions, de professeurs et d'étudiants doivent continuer de jouer un rôle consultatif vital . . .

En préconisant l'adoption du modèle-tampon, nous reconnaissons que les institutions et leurs organisations doivent continuer de jouer un rôle, vital dans la planification et la coordination à l'échelle du système. A cause de nos objectifs éducationnels, des intérêts de la bonne administration et du rôle capital que joue l'éducation postsecondaire dans la société, il faut que ses représentants soient impliqués par le biais d'un processus consultatif régulier, dans l'élaboration des politiques les concernant et dans la sélection des personnes nommées aux futurs organismes provinciaux.

Dans le secteur libre de l'éducation, les organismes des institutions pertinentes – bibliothèques, musées, galeries d'art et autres centres de culture – et leurs employés doivent s'occuper activement de la création du conseil de leur secteur et de l'élaboration des politiques visant à renforcer et à accroître les activités à l'intérieur de celui-ci. Il existe déjà, dans les secteurs collégial et universitaire, un certain nombre d'associations volontaires qui ont établi avec le gouvernement d'étroites relations de collaboration. Le Comité des présidents des collèges des arts appliqués et de techologie est présentement le seul porte-parole établi au niveau des collèges. A celui des universités, le Conseil des associations de professeurs d'universités de l'Ontario et le Conseil des universités de l'Ontario (CUO) sont reconnus comme les représentants des professeurs, d'une part, et des institutions, d'autre part.

la collaboration volontaire des universités a rarement été "volontaire" ou même "coopérative" . . .

L'évolution de la plus prestigieuse des associations volontaires, le Conseil des universités de l'Ontario, illustre l'immense potentiel de consultation de cet organisme de même que certaines de leurs limites. La plupart des associations volontaires provinciales qui existent dans le domaine de l'éducation postsecondaire ont été fondées au cours des années 60 sur l'initiative du gouvernement provincial ou en réponse à son influence grandissante sur le plan de l'éducation, produit secondaire de la provincialisation de l'éducation postsecondaire. Le Conseil des universités de l'Ontario est passé du stade des rencontres ad hoc des principaux dirigeants des universités à celui d'une structure importante et complexe dirigée par de hautes compétences et pourvue d'un budget annuel imposant (près d'un million de dollars en 1971-1972). Ses responsabilitées ont augmenté considérablement, surtout à la suite des pressions exercées par le gouvernement en vue d'une meilleure efficacité et de l'utilisation coordonnée des ressources au moyen d'une planification à l'échelle du système. Dans ces domaines et dans d'autres, le CUO a été sans contredit utile à ses institutions membres et à l'éducation postsecondaire en général. Sans ses efforts et ceux

des autres associations volontaires, le système postsecondaire n'aurait pu réaliser avec autant de facilité relative et aussi peu d'interruption cette transition de l'éducation de l'élite à celle de la masse.

L'expérience du CUO illustre également les problèmes inhérents qui se posent lorsqu'on essaie d'instaurer, par l'entremise des associations volontaires seulement, la coordination et la planification à la grandeur du système. En essayant de se dégager de ces fonctions par le biais du mécanisme volontaire qu'est le CUO, les universités ont créé une structure organisée de plus en plus complexe qui n'est efficace que lorsque sanctionnée par le gouvernement. Comme le signalait la Commission d'enquête sur les relations entre les universités et les gouvernements:

> ... en fait, la collaboration volontaire des universités a rarement été "volontaire" ou même "coopérative". En règle générale, la seule collaboration qui existe résulte des pressions exercées par le gouvernement; l'efficacité de presque tous les accords de coopération "volontaire" présentement en vigueur est due à une menace directe ou indirecte de sanctions gouvernementales.[17]

Le problème est facile à définir mais impossible à résoudre. Toute organisation, comme le CUO, qui essaie de coordonner sur une base vraiment volontaire les activités de ses membres doit avoir leur assentiment unanime lorsqu'elle doit prendre ses grandes décisions. On ne peut cependant espérer réellement qu'une association ainsi constituée choisisse des perspectives et prenne des décisions qui, fondamentalement, vont à l'encontre des intérêts de l'un quelconque de ses membres même si elles pouvaient améliorer le développement de l'éducation postsecondaire. Les représentants des universités membres du Conseil doivent évidemment défendre et pousser les intérêts de leur institution; il ne faut donc pas s'attendre à ce qu'ils agissent autrement au sein du Conseil.

[17] *The University, Society and Government, Rapport de la Commission d'enquête sur les relations entre les universités et les gouvernements* (Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 1970) p. 85.

il se pose des problèmes lorsqu'on essaie d'instaurer, par l'entremise des associations volontaires seulement, la coordination et la planification . . .

Si les associations volontaires ne peuvent, à cause de leur structure et de leur composition, s'occuper elles-mêmes de la planification et de la coordination à l'étendue du système, elles sont par contre admirablement équipées pour remplir leur rôle d'avocats ou de porte-parole des intérêts de leurs membres dans les conseils de l'éducation postsecondaire.

Les activités en coulisse des associations d'institutions, d'étudiants, de professeurs et de personnel sont une partie indispensable du processus démocratique moderne dans l'éducation postsecondaire. Les institutions et le gouvernement ne peuvent que tirer profit du fait que leurs politiques soient discutées à fond avec les groupes qui les appliqueront. Ces groupes sont également précieux au chapitre des procédures administratives (lorsqu'il s'agit, par exemple, de créer et d'interpréter des renseignements essentiels au fonctionnement du système) et lorsqu'il s'agit de mettre le gouvernement et le public au fait de leurs aspirations et des problèmes d'actualité dans le domaine postsecondaire. Les associations de groupes d'intérêts doivent enfin jouer un rôle important, c'est-à-dire aider à résoudre paisiblement les différends en matière d'éducation postsecondaire qui surgiront inévitablement entre les groupes rivaux de la société pluraliste de l'Ontario.

les associations de groupes d'intérêts doivent jouer un rôle important, c'est-à-dire protéger les intérêts légitimes de leurs mandants . . .

C'est pourquoi nous recommandons que les associations volontaires actuelles de professeurs et d'institutions soient renforcées et que les étudiants, qui n'ont pas d'association provinciale, soient encouragés à en créer une ou plusieurs. Nous prévoyons que le rôle important proposé dans le présent Rapport pour les étudiants à l'échelon provincial stimulera la création d'une ou de plusieurs associations par lesquelles ils pourront se faire entendre. Afin d'encourager cette création, la Commission propose que les

associations étudiantes puissent, en contrepartie du temps investi par leurs membres, être représentées aux commissions, aux conseils et aux comités mixtes. Les textes législatifs devraient être revus et modifiés au besoin pour permettre la diversité des structures de régie parmi les institutions. Les indemnisations devraient être versées directement aux associations d'étudiants et ne devraient pas remplacer les honoraires ou les appointements consentis à chaque étudiant pour sa participation.

Nous proposons également une série de recommandations concernant la régie interne et les structures administratives des institutions postsecondaires. Ces recommandations sont fondées sur la prémisse explicite selon laquelle les institutions doivent être régies et exploitées avec un maximum d'autonomie locale. La plupart ne font que répéter une partie de celles de récents rapports. La Commission est en faveur d'une participation accrue des professeurs et des étudiants à tous les paliers du processus décisionnel dans les institutions. Il faudrait insister davantage sur le caractère public de la prise des décisions dans le domaine de l'éducation postsecondaire en exigeant que les institutions subventionnées par l'État rendent publics tous les renseignements pertinents concernant leurs opérations, y compris le dépôt à la législature d'états financiers annuels complets. Les réunions des organismes de régie devraient être publiques dans la mesure du possible et il devrait s'y ajouter des séances publiques régulières qui permettraient aux communautés de se faire entendre. Ces séances se tiendraient à intervalles réguliers dans les localités desservies par chaque institution.

les institutions doivent être régies et exploitées avec un maximum d'autonomie locale . . .

Pour encourager la diversité parmi les institutions, nous n'offrons aucune recommandation sur la forme précise que devraient adopter les structures de régie des institutions. Il faut sauvegarder et préserver les traditions concrètes et les besoins incorporés aux modes de régie de chaque institution. De nouvelles mesures législatives habilitantes sont nécessaires pour permettre aux institutions de modifier leurs structures en fonction de leurs buts et de leurs traditions. Les nouvelles lois devraient reconnaître comme des solutions valables, les deux modèles de base (et leurs variantes) de régie des collèges et des universités qui existent présentement en Ontario: le système bicaméral reformé où le conseil administratif et le sénat auraient quelques membres communs (c'est-à-dire que le conseil d'administration compterait des professeurs et des étudiants et que le sénat, lui, compterait des étudiants et des membres du conseil); l'autre modèle serait celui de l'organisme de régie unicaméral qui réunirait les fonctions du conseil d'administration et celles du sénat. Le principal effet de cette loi serait de promouvoir une plus grande diversité entre les collèges des arts appliqués et de technologie dont les stuctures de régie sont virtuellement identiques à l'heure actuelle.

les institutions devraient être libres de modifier leurs structures en fonction de leurs buts et de leurs traditions . . .

Il convient de dire quelques mots sur l'évolution du rôle public et institutionnel des profanes, membres des organismes de régie. Sur le plan interne, le pouvoir des organismes profanes a été érodé par un processus qu'on appelle la *démocratisation* et par lequel les professeurs et les étudiants ont davantage leur mot à dire dans la régie des institutions. Le rôle traditionnel des organismes profanes en tant que gardiens de l'intérêt public a été concurremment éclipsé par l'arrivée du gouvernement comme source principale de subventions d'immobilisation et d'exploitation. Lorsque les institutions ne dépendaient pas du trésor public, leur conseil d'administration était composé de profanes représentant la principale source de financement et il était à juste titre considéré comme le gardien des intérêts de la communauté. Dans le système provincial actuel, cependant, on ne peut s'attendre à ce que les conseils locaux jouent un grand rôle au chapitre de la comptabilité publique des institutions. Ce sont surtout les organismes provinciaux qui, au nom du gouvernement, doivent assurer la planification et la coordination à la grandeur du système ainsi que la poursuite des objectifs sociaux.

Les membres profanes des organismes de régie devraient faire plus que se rencontrer pour diner et satisfaire aux désirs de leur président. Ils ont encore d'importantes fonctions à remplir: porte-parole de leur communauté, sources de compétences et curateurs publics. Les groupes profanes doivent se faire entendre avec force si l'on veut que les programmes et les objectifs des institutions de l'Ontario reflètent les besoins régionaux et communautaires. Ils doivent également préserver la crédibilité des institutions en prenant fermement position auprès de l'administration, des professeurs et des étudiants lorsque des intérêts particuliers menacent de s'ingérer dans les fonctions légitimes de la recherche et de l'apprentissage. Ils doivent enfin protéger les institutions contre l'ingérence indue, en temps de crise, des éléments extérieurs dans les institutions en arbitrant les différends. Pour que les organismes de régie puissent exercer ces nombreuses fonctions, leur élément profane doit représenter tous les secteurs de leur communauté; les conseils d'administration dominés par l'élite sont maintenant un anachronisme dans la société actuelle. Il faudrait donc qu'au plus le tiers des membres soient désignés de l'intérieur et que les autres soient nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil et par les groupes communautaires comme les associations d'anciens et les conseils municipaux.

les membres profanes des organismes de régie devraient faire plus que se rencontrer pour diner et satisfaire aux désirs de leur président

A l'intérieur des institutions même, la liberté des individus qui jouent un rôle capital sur le plan social doit bénéficier d'une protection que ne peut lui assurer à elle seule l'indépendance des institutions. Les professeurs des collèges et des universités ont un rôle important à jouer: formuler des critiques et manifester leur désaccord. Ils sont pour la société les meilleurs scrutateurs de ses institutions; elle s'attend à ce qu'ils mettent en question ses valeurs et ses mythes dominants de même que ses théories acceptées de la nature et des relations sociales. Ce processus de censure est reconnu et même encouragé, car il peut, croyons-nous, aider la société à se mieux comprendre et maîtriser elle-même ainsi que son environnement.

Ceux qui gagnent leur vie en se livrant à la mise en doute et au jugement, activités socialement nécessaires, mais irritantes, ont besoin d'une protection spéciale, celle de la liberté d'expression. Celle-ci ne devrait cependant pas devenir un moyen de réclamer des privilèges spéciaux. La société doit garantir à tous ses citoyens la même liberté de parole, de presse, et d'assemblée. Par contre, lorsqu'elle demande à certains de ses membres de mordre la main qui les nourrit et de le faire dans le cadre de cette tâche socialement sensitive que constitue l'enseignement, elle doit les protéger dans l'exercice de cette fonction. Les professeurs et les érudits qui prennent position sur des sujets litigieux doivent être protégés contre la colère du gouvernement et de la société qui les financent et contre les contraintes de leur communauté institutionnelle, pas toujours tolérante, d'étudiants, d'administrateurs et de collègues professeurs. A cette fin, les institutions devraient reconnaître le droit à la liberté d'expression en adoptant au sujet des nominations, des promotions et des renvois, des méthodes et des règles explicites qui prévoiraient des procédures judiciaires et une protection contre la dualité de poursuite et comprendraient une déclaration sur la liberté d'expression. L'institution concernée et son personnel devraient mettre au point les détails de ces arrangements. Une fois ces protections établies, les groupes intéressés devraient considérer avec détachement la question connexe et très débattue de l'occupation de ces fonctions par rapport à ses effets reconnus concernant la sécurité d'emploi et la liberté d'expression.

les institutions devraient reconnaître le droit à la liberté d'expression en adoptant des méthodes et des règles explicites . . .

Afin de protéger davantage les droits de l'individu dans le domaine de l'éducation postsecondaire, les institutions devraient adopter et rendre publiques, à l'intention des professeurs et des étudiants et après les avoir consultés, des politiques sur les procédures de grief qui devraient fournir à ceux-ci des moyens précis de présenter des griefs sur un large éventail de questions.

La taille et l'influence des institutions d'enseignement ont depuis quelque temps connu une croissance qui laisse entrevoir la nécessité d'un ombudsman provincial dans le domaine de l'éducation postsecondaire. Il faudrait créer un tel service dont la fonction principale serait d'aider les individus à trouver leur voie et à protéger leurs droits dans le labyrinthe de plus en plus complexe de la bureaucratie de l'éducation; ce service stimulerait également l'esprit de responsabilité qui tend à s'étioler parmi les fonctionnaires des grandes organisations bureaucratiques impersonnelles. Bref, l'ombudsman constituerait la solution partielle aux conditions indésirables suivantes qui règnent présentement dans un grand nombre de nos institutions:

> La comptabilité des bureaucraties universitaires, que ce soit devant les tribunaux ou des représentants élus, est encore moins réelle ou effective que la comptabilité minimale des bureaucraties gouvernementales. Nous avons mis notre confiance en un ersatz de comptabilité politique et judiciaire (c'est-à-dire l'administration des universités par des éducateurs) qui, en soi, ne donne pas lieu à un meilleur comportement administratif; nos impressions personnelles nous portent même à conclure que ce comportement est souvent pire. Bien plus, il n'existe habituellement pas de moyens d'appel à l'extérieur des universités.[18]

Le rôle principal de ce service serait de renseigner toutes les parties aux prises avec des problèmes administratifs; comme le disait Nils Andren,[19] il surveillerait l'observance des procédures et non leur opportunité générale. Il faut délimiter clairement le rôle du bureau de l'ombudsman si l'on ne veut pas qu'il vienne nuire à la réalisation d'un système très décentralisé; il devra instituer des procédures administratives et résoudre les griefs au niveau des institutions locales. Défini de façon négative, le bureau de l'ombudsman ne devrait pas s'immiscer dans les procédures établies des institutions et n'aurait pas le pouvoir de revoir ou de renverser des procédures administratives. Il ne serait pas chargé de surveiller le système, d'appliquer, par exemple, les principes de l'égalibé de traitement ou de non-discrimination. En résumé, le rôle officiel du bureau ne serait pas d'élargir la liberté d'expression, d'instaurer le franc jeu, d'appliquer les règles de la justice naturelle ou de surveiller une multitude d'activités administratives même s'il pourra éventuellement aider à remédier aux abus ou aux lacunes du système.

le besoin existe d'un ombudsman provincial dans le domaine de l'éducation postsecondaire . . .

Le bureau de l'ombudsman aurait le devoir spécial d'examiner les plaintes présentées dans les institutions où n'existent pas de procédures régulières telles que décrites dans une loi de la législature et de commenter, en privé ou en public, l'absence de ces procédures. Lorsqu'il estime qu'une institution n'a pas appliqué les procédures régulières et qu'il n'a pas été possible d'avoir recours au droit coutumier, l'ombudsman devrait posséder, seulement dans ces circonstances exceptionnelles, le pouvoir d'assurer l'application de ces procédures et de corriger l'abus ainsi décelé.

Pour pouvoir s'acquitter de ses responsabilités, l'ombudsman devrait posséder tous les attributs nécessaires à la fonction, plus particulièrement le droit d'accès aux renseignements, y compris aux documents confidentiels pertinents, le droit d'assister à toutes les délibérations où les administrateurs de l'éducation postsecondaire rendent des décisions et enfin le droit de divulgation.

Lorsqu'il est question des droits de l'individu à l'intérieur des institutions d'enseignement, il ne faut pas oublier que celui-ci a également des obligations. Les droits de l'étudiant ne comprennent pas celui de se dérober aux normes intellectuelles imposées à ses confrères de la même discipline d'étude; de même, les droits du professeur ne lui permettent pas de ne pas se consacrer totalement à l'accomplissement de sa tâche didactique. Nous ne voulons pas par là nier la situation anormale qui est celle des éducateurs. Leurs responsabilités individuelles et sociales complexes dépassent celles du citoyen ordinaire ou de l'employé d'une entreprise. Ils doivent

[18] Karl A. Friedman et Burke M. Barker "Ombudsman in Universities" *Bulletin de l'ACPU*, printemps 1972, p. 44.

[19] Nils Andren, "The Swedish Ombudsman", *Public Administration Review*, décembre 1964, p. 227.

permettre à la société de partager leur connaissance et leur expérience par l'enseignement, la recherche et le service communautaire. Cette dernière fonction les oblige souvent à consacrer leur temps et leurs aptitudes à des tâches sociales qui vont souvent au-delà des intérêts des institutions qui les emploient.

Ces contributions à la société ne devraient cependant jamais se faire au détriment des responsabilités de l'individu à l'égard de son institution, que ce soit sur le plan de la recherche ou sur celui de l'enseignement. Les institutions ont le droit de s'attendre à ce que leurs professeurs se donnent à fond aux tâches qu'ils ont assumées et pour lesquelles ils sont payés. La société doit juger sévèrement les membres du personnel qui, à partir de la base solide que constitue leur poste, agissent en tant qu'entrepreneurs et s'intéressent davantage à leur prospérité matérielle personnelle qu'à leurs responsabilités fondamentales sur le plan de l'apprentissage et de l'enseignement. Il est important de noter que ce problème ne sévit pas dans toutes les institutions postsecondaires, que, lorsqu'il y existe, seuls quelques membres du personnel sont impliqués, et enfin que les institutions et les associations d'enseignants ont fait des efforts en vue de surveiller et de réglementer les travaux à forfait exécutés à l'extérieur par quelques membres de leur personnel. Il semble de plus en plus évident, toutefois, que la pratique du cumul des emplois ou de l'exécution des travaux à forfait au détriment des responsabilités premières et à plein temps vis-à-vis des institutions s'est répandue dans les maisons d'enseignement depuis quelques années: ce phénomène est en grande partie dû au besoin même de compétences de plus en plus spécialisées que connaît notre société.

les abus du travail noir devraient être réglementés au moyen de codes d'éthique explicites et applicables . . .

La Commission souhaite l'instauration d'un système postsecondaire décentralisé; aussi estime-t-elle que les abus de travail noir devraient être réglementés sur le plan local par chaque institution et non par une politique générale venue d'en haut. Chaque institution postsecondaire aux prises avec le problème devrait par conséquent élaborer des politiques, des procédés et des règlements délimitant la responsabilité première des membres du personnel enseignant vis-à-vis de leur institution tout en reconnaissant la valeur sociale et intellectuelle légitime de la majeure partie du travail effectué par eux à l'extérieur de celles-ci. Ces règlements devraient veiller à ce que le travail non institutionnel, effectué hors-campus et à forfait par un membre du personnel enseignant n'entre pas en conflit avec sa responsabilité première. Ces codes d'éthique varieront d'une institution à l'autre selon les circonstances et la tradition, mais tous devraient être explicites et applicables. Il ne faut plus tolérer les codes conçus par et pour les cumulards qui présentent des lacunes et ne prévoient pas de sanctions.

il faudrait abolir les règles in loco parentis . . .

A cause du principe de l'ouverture et du fait que nous envisageons l'éducation postsecondaire comme une activité libre et continue, il ne faut plus considérer les étudiants comme des sous-ordre manquant de maturité qu'il faut surveiller, garder et contrôler comme s'ils étaient sous la tutelle des institutions. Il est grand temps d'éliminer toute trace des règles *in loco parentis* ou de tutelle. Par contre, les étudiants doivent assumer toutes les responsabilités générales du citoyen en même temps que leurs responsabilités spéciales par rapport à leur tâche qui consiste à apprendre.

L'avancement de cette entreprise même de l'apprentissage, voilà le but de nos recommandations concernant l'organisation. Nous estimons qu'un système postsecondaire comportant des tampons centraux et toute une panoplie d'institutions en majeure partie indépendantes mais essentielles et dotées de structures de régie et de programmes variés devrait offir de nombreux avantages: les étudiants bénéficieraient de services éducatifs plus variés et plus souples, l'enseignement serait de meilleure qualité et plus libre, les possibilités d'innovation et de découverte dans le domaine de l'aapprentissage et de la recherche seraient plus grandes et, enfin, l'évaluation de la société et de ses problèmes pourrait se faire de façon plus critique.

Recommandation 89

1. Il faudrait créer en Ontario un ministère de l'Education postsecondaire.

2. Devraient relever de la compétence du nouveau ministère tous les domaines qui relèvent présentement du ministère des Affaires collégiales et universitaires ainsi que les autres domaines proposés dans le présent Rapport pour le secteur libre de l'éducation et celui de la création artistique et des arts du spectacle.

3. L'appui consenti à ces domaines par la province devrait être financé en totalité par l'entremise de ce nouveau ministère.

4. En plus d'assumer les fonctions ordinaires qui consistent à conseiller le ministre, le ministère devrait administrer les programmes de bourses et prêts aux étudiants comme le recommande le présent Rapport.

Recommandation 90

1. Il faudrait créer, au moyen d'une loi, quatre organismes gouvernementaux chargés de la planification, de la coordination et du financement de l'éducation postsecondaire en Ontario. Ces organismes remplaceraient les corps consultatifs et autres qui s'acquittent présentement de ces fonctions.

2. Ces quatre organismes seraient:
   (a) Le Conseil des affaires universitaires de l'Ontario
   (b) Le Conseil des affaires collégiales de l'Ontario
   (c) Le Conseil du secteur libre de l'éducation de l'Ontario
   (d) Le Conseil de la création artistique et des arts du spectacle de l'Ontario.

3. Les quatre conseils seraient comptables à la législature de l'Ontario par l'entremise du ministre de l'Education postsecondaire.

Recommandation 91

1. Le Conseil des affaires universitaires de l'Ontario devrait être créé par une loi.

2. La loi d'institution du Conseil devrait en définir la composition, les pouvoirs et les responsabilités.

3. Les membres du Conseil devraient être nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur l'avis du ministre de l'Education postsecondaire.

4. Les 14 membres du Conseil devraient être choisis parmi les candidats proposés par les associations volontaires et sa composition devrait être la suivante:

   (a) deux membres choisis parmi les candidats: du Conseil des universités de l'Ontario, du Conseil des associations de professeurs d'université de l'Ontario, et des associations représentant les étudiants;

   (b) un membre choisi parmi les candidats proposés par les associations représentant le personnel non enseignant des universités;

   (c) six membres choisis parmi les candidats proposés par les associations de travailleurs, d'administrateurs, par les professions libérales, les groupes communautaires, etc.;

   (d) un membre choisi parmi les candidats proposés par la Fédération des enseignants de l'Ontario.[20]

   Les membres du Conseil devraient être nommés alternativement pour des mandats de trois ans renouvelables une seule fois.

5. Le Conseil devrait avoir un président à plein temps, nommé par le lieutenant-gouverneur en conseil sur l'avis du ministre de l'Education postsecondaire, pour un mandat renouvelable de quatre ans.

---

[20] Voir le Chapitre 5 du présent Rapport.

6. Aucun administrateur principal d'une université ou d'une institution postsecondaire semblable ne devrait être nommé au Conseil.

7. Le Conseil devrait:

   (a) planifier et coordonner, en consultation avec les universités et les associations volontaires connexes, le secteur universitaire de l'éducation postsecondaire en Ontario;

   (b) conseiller le ministre de l'Education postsecondaire sur les sommes globales nécessaires pour subventionner les institutions et les activités qui relèvent de sa compétence;

   (c) attribuer et répartir entre les institutions les fonds d'exploitation et d'immobilisation;

   (d) rendre publics et déposer à la législature de la province des rapports annuels décrivant les activités du Conseil des affaires universitaires de l'Ontario; et

   (e) tenir de temps à autre des réunions publiques dans les institutions qui relèvent de sa compétence.

8. Le Conseil devrait baser sur un calcul objectif l'attribution et la répartition de ses fonds destinés à subventionner l'exploitation et les immobilisations du secteur de l'ensignement.

9. Toute modification majeure de la méthode de financement des activités éducatives ou de recherche devrait être précédée de consultations avec les représentants des organismes volontaires du secteur universitaire.

10. Le Conseil devrait examiner la possibilité de consacrer aux innovations dans le domaine des politiques et des programmes d'éducation jusqu'à 2% de son budget réservé aux subventions d'exploitation. Les subventions consenties à ces fins devraient l'être pour au plus cinq ans, période qui devrait permettre aux innovations et aux expériences réussies d'être viables grâce au soutien ordinaire.

Recommandation 92

1. Le Conseil des affaires collégiales de l'Ontario devrait être créé par une loi.

2. La loi d'institution du Conseil devrait en définir la composition, les pouvoirs et les responsabilités.

3. Les membres du Conseil devraient être nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur l'avis du ministre de l'Education postsecondaire.

4. Les 14 membres du Conseil devraient être choisis parmi les candidats proposés par les associations volontaires et sa composition devrait être la suivante:
   (a) deux membres choisis parmi les candidats: du Comité des présidents des collèges communautaires, de l'organisme qui représente les professeurs des collèges des arts appliqués et de technologie de l'Ontario et des associations représentant les étudiants;
   (b) un membre choisi parmi les candidats proposés par les associations représentant le personnel non enseignant;
   (c) six membres choisis parmi les candidats proposés par les associations de travailleurs, d'administrateurs, par les professions libérales, les groupes communautaires, etc.; et
   (d) un membre choisi parmi les candidats proposés par la Fédération des enseignants de l'Ontario.[21]

   Les membres du Conseil devraient être nommés alternativement pour des mandats de trois ans renouvelables une seule fois.

5. Le Conseil devrait avoir un président à plein temps, nommé par le lieutenant-gouverneur en conseil sur l'avis du ministre de l'Education postsecondaire pour un mandat renouvelable de quatre ans.

---

[21] Voir le Chapitre 5 du présent Rapport.

6. Aucun administrateur principal d'un collège ou d'une institution postsecondaire semblable ne devrait être nommé au Conseil.

7. Le Conseil devrait:

   (a) planifier et coordonner, en consultation avec les collèges et les associations volontaires connexes, le secteur collégial de l'éducation postsecondaire en Ontario;

   (b) conseiller le ministre de l'Education postsecondaire sur les sommes globales nécessaires pour subventionner les institutions et les activités qui relèvent de sa compétence;

   (c) attribuer et répartir entre les institutions les fonds d'exploitation et d'immobilisation;

   (d) rendre publics et déposer à la legislature de la province des rapports annuels décrivant les activités du Conseil des affaires collégiales de l'Ontario; et

   (e) tenir de temps à autre des réunions publiques dans les institutions qui relèvent de sa compétence.

8. Le Conseil devrait baser sur un calcul objectif l'attribution et la répartition de ses fonds destinés à subventionner l'exploitation et les immobilisations du secteur de l'enseignement.

9. Toute modification majeure de la méthode de financement des activités éducatives ou de recherche devrait être précédée de consultations avec les représentants des organismes volontaires du secteur collégial.

10. Le Conseil devrait examiner la possibilité de consacrer aux innovations dans le domaine des politiques et des programmes d'éducation jusqu'à 2% de son budget réservé aux subventions d'exploitation. Les subventions consenties à ces fins devraient l'être pour au plus cinq ans, période qui devrait permettre aux innovations et aux expériences réussies d'être viables grâce au soutien ordinaire.

Recommandation 93

1. Le Conseil du secteur libre de l'éducation de l'Ontario devrait être créé par une loi.

2. La loi d'institution du Conseil devrait en définir la composition, les pouvoirs et les responsabilités.

3. Les membres du Conseil devraient être nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur l'avis du ministre de l'Education postsecondaire.

4. Les 12 membres du Conseil devraient être choisis parmi les candidats proposés par les associations volontaires et sa composition devrait être la suivante:
   (a) deux membres choisis parmi les candidats proposés par les associations provinciales des employés de bibliothèques, de musées, de galeries d'art, du secteur libre et par des institutions semblables, ainsi que par l'association provinciale des bibliothèques, des musées, des galeries d'art et du secteur libre de l'éducation;
   (b) deux membres choisis parmi les candidats proposés par les associations représentant les professeurs de l'éducation permanente et de l'éducation des adultes; et
   (c) six membres choisis parmi les candidats proposés par les associations de travailleurs, d'administrateurs, par les professions libérales, les groupes communautaires, etc.

   Les membres du Conseil devraient être nommés alternativement pour des mandats de trois ans renouvelables une seule fois.

5. Le Conseil devrait avoir un président à plein temps, nommé par le lieutenant-gouverneur en conseil sur l'avis du ministre de l'Education postsecondaire pour un mandat renouvelable de quatre ans.

6. Aucun administrateur principal d'une institution du secteur libre de l'éducation ne devrait être nommé au Conseil.

7. Le Conseil devrait:

(a) planifier et coordonner, en consultation avec les institutions compétentes et les associations volontaires connexes, le secteur libre de l'éducation postsecondaire en Ontario;

(b) conseiller le ministre de l'Education postsecondaire sur les sommes globales nécessaires pour subventionner les institutions et les activités qui relèvent de sa compétence;

(c) attribuer et répartir entre les institutions les fonds d'exploitation et d'immobilisation;

(d) rendre publics et déposer à la législature de la province des rapports annuels décrivant les activités du Conseil du secteur libre de l'éducation de l'Ontario, et

(e) tenir de temps à autre des réunions publiques dans les institutions qui relèvent de sa compétence.

8. Le Conseil devrait, dans la mesure du possible, baser sur un calcul objectif l'attribution et la répartition de ses fonds destinés à subventionner l'exploitation et les immobilisations du secteur de l'enseignement.

9. Toute modification majeure de la méthode de financement des activités éducatives ou de recherche devrait être précédée de consultations avec les représentants des organismes volontaires du secteur libre de l'éducation.

10. Le Conseil devrait examiner la possibilité de consacrer aux innovations dans le domaine des politiques et des programmes d'éducation jusqu'à 2% de son budget réservé aux subventions d'exploitation. Les subventions consenties à ces fins devraient l'être pour au plus cinq ans, période qui devrait permettre aux innovations et aux expériences réussies d'être viables grâce au soutien ordinaire.

Recommandation 94

1. Le Conseil de la création artistique et des arts du spectacle de l'Ontario devrait être créé par une loi.

2. La loi d'institution du Conseil devrait en définir la composition, les pouvoirs et les responsabilités.

3. Le Conseil devrait être, en Ontario, le principal organisme de subvention de la création artistique et des arts du spectacle.

4. Les membres du Conseil devraient être nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur l'avis du ministre de l'Education postsecondaire.

5. Les 10 membres devraient être choisis parmi les candidats proposés par les associations volontaires qui s'intéressent à la création artistique et aux arts du spectacle et par les associations représentant les travailleurs, les administrateurs, les professions libérales, les groupes communautaires, etc.[22] Les membres du Conseil devraient être nommés alternativement pour des mandats de trois ans renouvelables une seule fois.

6. Le Conseil devrait avoir un président à plein temps, nommé par le lieutenant-gouverneur en conseil sur l'avis du ministre de l'Education postsecondaire, pour un mandat renouvelable de quatre ans.

7. Le Conseil devrait:
   (a) conseiller le ministre de l'Education postsecondaire sur les sommes globales nécessaires à l'exécution de ses fonctions;
   (b) stimuler et encourager la création artistique et les arts du spectacle à la grandeur de la province;
   (c) solliciter l'aide des organismes dont les buts ressemblent à ceux du Conseil, les aider et collaborer avec eux;
   (d) décerner des prix en témoignage de réalisations hors de l'ordinaire dans le

[22] Voir le Chapitre 5 du présent Rapport.

domaine de la création artistique et des arts du spectacle;

(e) fournir par l'entremise des organismes compétents ou autrement des bourses ou des prêts à des citoyens de l'Ontario qui désirent entreprendre, en Ontario ou ailleurs, des études ou des recherches dans le domaine artistique, ou aux citoyens des autres provinces ou territoires du Canada ou des autres pays qui désirent entreprendre des études ou des recherches dans le domaine artistique en Ontario; et

(f) rendre publics et déposer à la législature des rapports annuels décrivant les activités du Conseil dans le domaine de la création artistique et des arts du spectacle.

8. Le Conseil devrait suivre le modèle du Conseil des arts de la province d'Ontario qui a un personnel administratif restreint et des pouvoirs exécutifs limités. Il devrait être surtout, pour les particuliers et les organismes engagés dans le domaine de la création artistique et des arts du spectacle, un centre de demande de subventions et d'octroi de prix.

Recommandation 95

Les quatre conseils devraient être encouragés à former au besoin et pour une durée précise des comités mixtes et des groupes d'étude qui examineraient des problèmes communs précis. Ces groupes d'étude devraient servir à maintenir une liaison appropriée avec les autres conseils, les organismes gouvernementaux et les associations intéressées.

Recommandation 96

1. Il faudrait créer un Comité de l'éducation postsecondaire en Ontario.

2. Le Comité ne devrait avoir aucune responsabilité administrative ou exécutive et ne devrait faire partie d'aucun organisme

exécutif ou administratif qui s'occupe de l'éducation postsecondaire.

3. **Le Comité devrait examiner et surveiller l'éducation postsecondaire en Ontario. Il devrait:**
   (a) **parrainer et publier des études sur des sujets précis qu'il considère importants et d'intérêt dans le domaine de l'éducation postsecondaire;**
   (b) **tenir régulièrement et partout en Ontario des réunions publiques sur l'éducation postsecondaire; et**
   (c) **publier des rapports annuels portant sur le domaine entier de l'éducation postsecondaire.**

4. **Les membres du Comité devraient être nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur l'avis du ministre de l'Education postsecondaire.**

5. **Les 15 membres devraient être choisis parmi les candidats proposés par les associations volontaires et repartis de la façon suivante:**
   (a) **quatre membres désignés par les associations de travailleurs, d'administrateurs et les groupes communautaires;**[23]
   (b) **quatre membres désignés par les associations et les organismes représentant les institutions postsecondaires, y compris les étudiants, les professeurs et les administrateurs;**
   (c) **quatre membres désignés par les associations provinciales d'ingénieurs, de médecins, d'avocats et d'autres professionnels;**
   (d) **le président du Conseil de la santé de l'Ontario;**
   (e) **le sous-ministre de l'Education postsecondaire; et**
   (f) **le président de la Commission du développement humain proposée pour l'Ontario.**[24]

---

[23] Voir le Chapitre 5 du présent Rapport.

[24] Voir le Chapitre 6 du présent Rapport.

Les membres du Comité devraient être nommés alternativement pour des mandats de trois ans renouvelables une seule fois.

6. Le Comité devrait avoir un président à plein temps, nommé par le lieutenant-gouverneur en conseil sur l'avis du ministre de l'Education postsecondaire pour un mandat renouvelable de quatre ans.

7. Le Comité devrait avoir un personnel à plein temps limité et disposer d'assez de fonds pour financer ses recherches et ses publications.

Recommandation 97

Les professeurs et les institutions devraient maintenir ou créer au besoin des associations provinciales qui leur permettront d'exprimer les opinions de leurs commettants.

Recommandation 98

1. Les étudiants inscrits dans des institutions d'enseignement postsecondaire devraient être encouragés à s'associer à l'échelon provincial.
2. Pour financer leurs fonctions légitimes au niveau provincial, ces associations devraient être subventionnées d'après une formule qui tienne compte du temps investi par leurs membres dans les commissions, les conseils et les comités mixtes. Chaque étudiant devrait en outre être indemnisé pour sa participation.

Recommandation 99

Toutes les institutions postsecondaires devraient être gouvernées, administrées et exploitées avec un maximum d'autonomie locale. (On entend par là que les organismes de régie de chaque institution devraient être reconnus comme les décisionnaires dans toutes les questions qui peuvent être réglées ou décidées au niveau de l'institution).

Recommandation 100

Les étudiants et les professeurs devraient être représentés directement et en nombre aux organismes de régie des institutions subventionnées par le gouvernement provincial.

Recommandation 101

Il faudrait revoir les lois actuelles et en créer de nouvelles pour permettre la diversité entre les organismes de régie des institutions.

Recommandation 102

Les institutions devraient rendre publics tous les renseignements pertinents qui concernent leur fonctionnement, y compris les états financiers. Les rapports et les états financiers annuels devraient être déposés à la législature.

Recommandation 103

Au plus, le tiers des membres profanes des organismes des universités et des collèges devraient être désignés de l'intérieur, les autres devraient être nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil et par des organismes comme les associations d'anciens et les conseils municipaux.

Recommandation 104

1. Afin de protéger la liberté d'expression, les institutions devraient, si elles ne l'ont pas encore fait, mettre au point des politiques et des procédures appropriées au sujet des nominations, des promotions et des renvois.

2. Les détails de ces procédures devraient être mis au point entre l'institution et le personnel enseignant intéressé et devraient comprendre une déclaration sur la liberté d'expression.

Recommandation 105

Après consultation avec leurs professeurs et les étudiants, les institutions devraient instituer et rendre publiques des politiques sur les procédures de grief pour étudiants et professeurs.

Recommandation 106

1. Le lieutenant-gouverneur en conseil devrait, sur l'avis du ministre de l'Education postsecondaire, nommer un citoyen ombudsman de l'éducation postsecondaire.
2. L'ombudsman de l'éducation postsecondaire devrait posséder tous les attributs d'une telle fonction; et plus particulièrement le droit d'accès aux renseignements, le droit d'assister aux délibérations où les administrateurs prennent des décisions et le droit de divulgation.
3. L'ombudsman de l'éducation postsecondaire devrait déposer à la législature des rapports annuels décrivant les activités de son service.
4. L'ombudsman devrait avoir le pouvoir d'assurer un juste traitement aux employés et aux étudiants d'une institution seulement lorsque celle-ci n'a pas de procédures de grief établies.

Recommandation 107

Les institutions devraient, après consultation avec le personnel enseignant intéressé, élaborer des politiques, des procédures et des règlements qui reconnaissent la responsabilité première d'un membre du personnel enseignant envers son institution et assurent que le travail non institutionnel, effectué hors-campus et à forfait n'entre pas en conflit avec cette responsabilité.

Recommandation 108

Il faudrait supprimer toute trace de règle *in loco parentis* dans les institutions d'éducation postsecondaire.



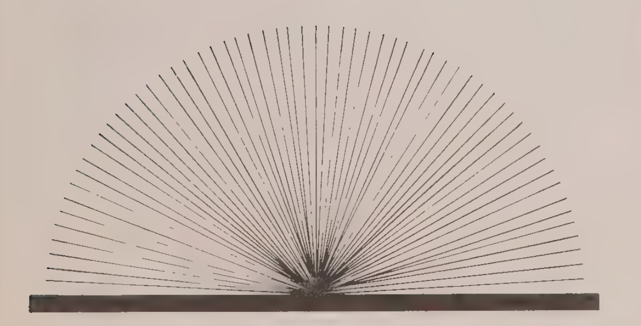
Chapitre 8

Financement: équité et qualité

La structure et le financement de système postsecondaire sont des facettes complémentaires; ce sont les moyens qui nous permettront d'atteindre notre but, c'est-à-dire d'offrir un système éducationnel de haute qualité et qui réponde aux besoins de la société. Ces deux aspects sont également liés étroitement l'un à l'autre car il faut créer des structures administratives et des politiques financières responsables et souples à cause de la présence dominante des fonds publics dans l'éducation postsecondaire.[1]

Nous avons déjà décrit comment le gouvernment est devenu un agent important dans le financement des institutions postsecondaires de l'Ontario. Les fonds de l'Etat ont en effet été le principal agent à l'origine du système diversifié et général d'enseignement postsecondaire que nous avons aujourd'hui. Cet engagement accru sur le plan financier s'est inévitablement accompagné d'un accroissement de l'influence exercée par le gouvernement, mais les institutions ont quand même pu conserver, dans une large mesure, leur indépendance traditionnelle. Ce fait remarquable est dû en partie à ce que le gouvernement a fait preuve de réserve dans l'exercise des contrôles administratifs, en partie parce qu'il n'avait pas les mécanismes nécessaires à ce contrôle et en partie parce que le public n'a commencé à manifester un intérêt intense qu'avec la croissance massive qu'a connue l'éducation postsecondaire au cours des années 60.

Il est important de comprendre que l'indépendance traditionnelle des institutions postsecondaires à l'égard du contrôle gouvernemental direct est ancrée non seulement dans le passé, mais également dans d'importantes



[1] Quelques études pourront intéresser le lecteur: Systems Research Group Inc., *Financing Post-Secondary Education*, Etude préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972); Stephen G. Peitchinis, *Financing Post-Secondary Education in Canada*, Rapport commandé par le Conseil des ministres de l'Education du Canada, Calgary, 1971; Charles Hanly, *Who Pays? University financing in Ontario*, Etude sur l'éducation supérieure n° 1 de la Confédération des associations de professeurs d'université de l'Ontario (Toronto: James Lewis & Samuel, 1971); et W. G. Fleming, *Ontario's Educative Society*, 7 volumes, (Toronto: Presses de l'Université de Toronto, 1971), Volumes 1, 2 et 4.

valeurs sociales. Le public confie à ces institutions à la fois l'éducation de ses citoyens, et le devoir d'explorer l'inconnu, de mettre en doute le connu, et de critiquer son ordre et ses institutions; les fonds publics leur permettent de s'acquitter de ces fonctions. Comme les institutions doivent se montrer vraiment critiques de la société qui les subventionne, on a mis au point des arrangements financiers et administratifs spéciaux pour leur permettre une certaine indépendance.[2] Celle-ci a été en même temps équilibrée par d'importantes considérations sociales — la nécessité de bien utiliser les fonds publics, la prestation d'un service d'éducation postsecondaire efficace et de haute qualité, et l'étalement dans toute la société des possibilités d'éducation.

les fonds de l'Etat ont été le principal agent à l'origine du système diversifié et général d'enseignement postsecondaire que nous avons aujourd'hui . . .

Les arrangements administratifs et financiers actuels de l'éducation postsecondaire sont un reflet de l'effort consciencieux que l'on fait pour parvenir à un équilibre approprié entre les besoins de la société et l'indépendance des institutions. Cet équilibre est délicat car on peut mettre en danger cette indépendance, et donc la liberté scolaire, en utilisant des mécanismes financiers et administratifs non appropriés. Notre travail consiste donc à identifier les lacunes du système qui restreignent ou pourront restreindre la réalisation de ces objectifs non scolaires, entraîner le gaspillage des ressources publiques (à cause d'un manque de planification ou d'un doublage inutile), empêcher l'accessibilité à l'éducation postsecondaire et nuire à la comptabilité au public.

A l'heure actuelle, l'Etat appuie l'éducation postsecondaire de deux façons: par les subventions, les prêts, les bourses d'entretien de recherche et de perfectionnement accordées aux étudiants, et par les subventions et les subsides versés aux universités. Les fonds versés dans ces deux catégories ont augmenté de façon prodigieuse depuis 10 ans; la méthode de financement a cependant évolué sans organisation, souvent en réponse à une pression particulière ou à un besoin du moment. Certains de ces besoins ont disparu; d'autres n'obtiennent pas une satisfaction adéquate des politiques qui ont été conçues pour eux. Enfin, la conjoncture en évolution a donné naissance à des besoins entièrement nouveaux qu'il était impossible de prévoir dans les arrangements financiers actuels.

Dans le cas des universités, le financement public des institutions — le plus important mode de financement de l'éducation postsecondaire en Ontario — s'est fait de deux façons. Jusqu'en 1966, chaque université recevait des subventions basées sur la demande qu'elle avait soumise à l'approbation du gouvernement. Depuis, la formule de finacement a servi de politique de base à l'attribution des fonds aux universités. Il est important de comprendre pourquoi ce régime a été établi et pourquoi il est jugé supérieur au précédent; il faut également s'interroger sur son fonctionnement jusqu'ici.

Les universités de l'Ontario bénéficient depuis longtemps du soutien financier de la province, mais ce n'est que vers la fin des années 50 et le début des années 60, période où les inscriptions ont augmenté rapidement, que cet appui a commencé à imposer des contraintes importantes au trésor public. Face à une forte probabilité d'augmentations supplémentaires des inscriptions et des coûts, le gouvernement provincial a cherché à se faire conseiller sur la façon de répartir son appui et de s'assurer que les fonds publics sont utilisés à bon escient. Divers comités consultatifs ont été créés à cette fin, entre 1950 et 1964, année où fut établi l'actuel Comité des affaires universitaires.

D'après l'histoire de ces comités consultatifs et les déclarations des hauts fonctionnaires compétents, il semble clair qu'ils s'intéressaient surtout à la répartition des fonds (même si, comme nous l'avons expliqué ailleurs,[3] ce n'était pas leur seul intérêt). Ces comités ont commencé à examiner et à discuter en détail les affaires financières de chaque institution et à consulter les cadres supérieurs des universités sur des questions

[2] Voir Systems Research Group, *Financing*, surtout les pages 12 à 26.

[3] Voir le Chapitre 7 du présent Rapport.

financières précises. Il est souvent arrivé que les hauts fonctionnaires du gouvernement que conseillaient ces comités aient été présents lors de ces consultations. Le gouvernement a accepté la plupart des recommandations de ces comités et a continué d'attribuer à chaque institution des fonds en fonction de la demande qu'elle avait présentée.

on a commencé à craindre, en 1966, que le gouvernement tendait vers un contrôle budgétaire détaillé des institutions, et donc vers un contrôle total . . .

Il n'est pas étonnant que tous les intéressés aient jugé cette méthode insuffisante. Comme il n'y avait pas de critères bien précis et publics pour régir l'attribution des fonds, certaines institutions en soupçonnaient d'autres de bénéficier d'un traitement de faveur. Que ces soupçons aient été fondés ou non, personne n'a pu réfuter l'accusation; les circonstances ont donc rendu difficile l'établissement d'un mode de collaboration volontaire entre les institutions. L'impression qu'avaient les institutions d'être choisies pour recevoir un traitement moins qu'égal était agravée par le fait que le gouvernement et les comités exigeaient d'elles de plus en plus de renseignements internes sur leurs opérations. En fait, on a commencé à craindre en 1966 que le gouvernement tendait vers un contrôle budgétaire détaillé des institutions, et donc vers un contrôle total. Enfin, les institutions ne pouvaient plus faire de projets car elles ne savaient pas quelle était la base de leur financement du moment ou à venir.

Le gouvernement trouvait le système insatisfaisant parce qu'il ne sauvegardait pas efficacement l'intérêt du public. Pour commencer, on mettait en doute la valeur des comparaisons annuelles des budgets des institutions qui servait de base à l'attribution des fonds. Il en résultait un processus budgétaire de nature inflationniste. Les propositions budgétaires mettaient l'accent sur l'augmentation des postes existants et sur l'addition de nouveaux. On discutait rarement de la nécessité de changer ou de supprimer de vieux postes. Le système tendait ainsi à maintenir le statu quo. Le gouvernement exigeait davantage de renseignements de chaque institution, mais cela ne pouvait résoudre le problème car il n'existait pas de critère établi pour juger de l'utilisation des fonds, de la légitimité des augmentations ou de la possibilité d'imposer des limites. De plus, ces exigences semblaient aller à l'encontre de la politique déclarée du gouvernement qui consistait à accorder aux institutions autant d'indépendance à l'égard de ces fonds que le permettait la protection de l'intérêt public. Bref, ce système traditionnel de financement rendait la planification et la coordination aussi difficiles pour le gouvernement qu'elles l'étaient pour les institutions: il représentait également une menace pour l'indépendance des institutions.

En 1966-1967, après avoir consulté les représentants des institutions, le gouvernement instaurait une formule de financement conçue pour résoudre ou du moins alléger la plupart des problèmes associés au système antérieur. Sur la recommandation du Comité des affaires universitaires, le gouvernement annonçait que le soutien public accordé au fonctionnement des universités dépendrait désormais du nombre d'étudiants inscrits à chaque institution. Afin de tenir compte des variations des coûts des différents programmes, les subsides seraient pondérés en fonction des coûts par étudiant. Par exemple, on considérait qu'un étudiant en agriculture coûtait deux fois plus qu'un étudiant du premier cycle des programmes généraux d'art, et un étudiant en médecine, cinq fois plus. De plus, les revenus supplémentaires, publics ou privés, que pourraient percevoir les institutions ne seraient pas, à l'exception des droits d'inscription, déduits des subsides gouvernementaux. Enfin, on créerait des subventions hors-formule pour couvrir les frais d'exploitation plus élevés des nouvelles institutions postsecondaires et des programmes en français.

l'introduction de la formule de financement en 1966-1967 résolvait un des principaux problèmes que devait affronter un système en expansion rapide: la certitude de l'appui dont bénéficieraient ses opérations croissantes . . .

La nouvelle politique fut accueillie comme une grande amélioration par rapport au système antérieur. Basée sur des critères bien précis – le nombre réel des inscriptions – elle résolvait un

des principaux problèmes que devait affronter un système en expansion rapide: la certitude de l'appui dont bénéficieraient ses opérations croissantes. Le gouvernement, lui, considérait la formule comme un mécanisme qui mettait l'accent sur l'importance de la demande étudiante comme base de planification. Elle lui permettait également de mettre un frein à la tendance vers un examen de plus en plus détaillé des budgets d'exploitation des institutions tout en accordant à celles-ci les stimulants nécessaires pour répondre au besoin social que représente l'accueil d'un nombre croissant d'étudiants. Le gouvernement et les institutions voyaient dans cette formule une sauvegarde de l'indépendance des institutions et considéraient qu'elle pouvait entraîner une meilleure planification et une collaboration volontaire. Enfin, elle lavait naturellement le gouvernement de toute accusation possible de favoritisme. Chaque institution savait combien elle recevrait et sur quoi serait basé cet appui; elle pouvait facilement calculer le revenu subventionné des autres institutions. Il est significatif qu'à la suite de l'introduction en Ontario de cette formule de financement, un grand nombre de provinces l'aient adoptée et qu'elle ait été préconisée comme moyen de résoudre des problèmes semblables en Angleterre,[4] dans quelques états américains et en Australie.

Nous sommes en faveur du maintien de cette formule de financement; les mêmes considérations à l'origine de son adoption en appuient le maintien. Elle reconnaît explicitement la demande étudiante comme base importante pour la planification; elle assure que les institutions seront traitées équitablement au point de vue financier, et elle préserve, dans une large mesure, l'indépendance des institutions. Il faudrait cependant modifier la formule actuelle et lui adjoindre d'autres mécanismes de politique. Elle est certes un moyen efficace de répartir équitablement entre les institutions et les programmes les subsides publics accordés à l'enseignement, mais il ne faut pas la considérer comme un remède à tous les problèmes du système postsecondaire. Les expériences des cinq dernières années ont démontré avant tout que cette formule de financement ne peut assurer à elle seule le développement équilibré du système postsecondaire de l'Ontario.

Lorsque la formule actuelle a été adoptée à l'origine, on espérait que la demande étudiante et la rivalité entre les institutions pourraient guider la planification et la répartition des fonds; on n'estimait pas nécessaire un programme oficiel d'expansion et la diversification à la grandeur du système, opinion appuyée par le fait qu'on estimait en général qu'il ne fallait pas créer d'organisme provincial de régie des universités. On espérait que la protection neutre que constituait la formule entraînerait l'épanouissement de la collaboration entre les institutions et, de là, une planification et une coordination volontaires à la grandeur du système.

Cette formule, qui assurait que les universités auraient assez de places pour tous les étudiants qualifiés, a pu stimuler l'augmentation des inscriptions et des cours offerts, mais elle n'a pu susciter la coordination souhaitée. Les programmes du deuxième cycle ont, par exemple, proliféré dans tout l'éventail du système universitaire de l'Ontario sans que l'on accorde suffisamment d'attention au besoin de qualité, à la spécialisation, à la satisfaction des besoins régionaux et à l'aspect économique. Des universités desservant la même région ont souvent reproduit inutilement des programmes sans tenir compte des besoins locaux en matière de formation, de service et de recherche. Bref, on n'a pu se fier à aucune formule pour stimuler la coordination nécessaire au système vaste et complexe de l'Ontario et les innovations que nous proposons sur le plan de l'organisation visent à remédier à la situation.

il faut d'autres mécanismes de politique que la formule de financement pour stimuler la coordination du système vaste et complexe de l'Ontario . . .

Un autre problème qu'il faut corriger est l'influence qu'a eue la formule actuelle sur les universités. Dans certains domaines, elle a inhibé les politiques scolaires novatrices et dans d'autres, elle a conduit à une expansion désordonnée. La faute n'en incombe pas à la formule de financement comme telle, mais en partie au grand

[4] Voir Systems Research Group, *Financing*, pages 26 à 30.

nombre et à l'importance des éléments de pondération utilisés pour calculer le financement public des divers programmes, et en partie à l'utilisation de la formule pour établir le financement public de toutes les activités des institutions postsecondaires. Depuis l'adoption de la formule actuelle, les universités ont souvent conçu leurs programmes de manière à maximiser leurs revenus plutôt qu'à réaliser des objectifs pédagogiques fixés par l'institution. Il s'est ensuivi, ce qui n'est pas étonnant, que les institutions ont tendance à reproduire les programmes dont le rendement financier est élevé. Certes, la tendance vers l'uniformité des programmes à l'intérieur du système universitaire est apparue indépendamment de la formule; certaines universités ont délibérément modelé leurs programmes sur ceux des institutions très cotées. La formule a cependant servi à renforcer cette tendance.

Quoiqu'évident dans de nombreux secteurs, ce syndrome se reflète de façon plus marquante dans l'expansion de l'enseignement supérieur en Ontario. Au cours des années 60, l'expansion des études du deuxième cycle est devenue un objectif très important pour l'éducation. A l'époque de l'introduction de cette politique, il était très justifié de mettre l'accent sur ces études supérieures en Ontario et au Canada en général. La province s'était auparavant fiée à l'importation d'érudits de l'étranger; elle s'en remettait également aux institutions britanniques et américaines pour former des Canadiens au niveau supérieur. L'augmentation rapide des inscriptions au niveau du premier cycle en Ontario, la prise de conscience nationale de plus en plus évidente ainsi que le refus de dépendre totalement des institutions étrangères d'enseignement supérieur ont incité le gouvernement à instituer un programme de formation supérieure à la grandeur de la province.

Les universités établies et les plus jeunes ont participé à cette implantation. Le fait qu'elles détenaient une charte illimitée leur a permis de le faire et les fonds importants reliés à l'enseignement du deuxième cycle ont assuré qu'elles le feraient. Cette politique qui consistait à offrir de puissants stimulants à l'expansion non planifiée des programmes d'enseignement supérieur ne pouvait naturellement durer longtemps. On a rapidement commencé à s'interroger sérieusement sur la nécessité d'un si grand nombre de programmes, sur leur qualité et sur l'utilisation responsable des fonds publics. Il en est résulté un embargo provisoire sur tous les nouveaux programmes d'études supérieures. A l'heure actuelle, le gouvernement et le Conseil des universités de l'Ontario essaient de résoudre le problème par la collaboration volontaire, processus lent et coûteux qui n'a pas encore fait ses preuves. Des problèmes semblables ont surgi ailleurs — au Royaume-Uni et aux Etats-Unis, par exemple — et ont souvent adopté une forme plus virulente qu'en Ontario.

Pour aider à remédier à certaines influences néfastes de la formule actuelle, il faut de toute évidence des structures efficaces de planification et de coordination à l'étendue de la province, et nous en avons proposées. La formule devrait continuer d'être fonction du nombre pondéré des inscriptions, mais nous proposons deux modifications importantes; il faudrait simplifier grandement la formule en réduisant le nombre des éléments de pondération et en refermant l'éventail; il faudrait ensuite n'utiliser la formule que pour calculer les subsides à verser à une institution pour ses fonctions d'enseignement et autres activités connexes. Bref, nous mettons en doute le principe de le formule actuelle selon lequel le nombre pondéré des étudiants inscrits aux divers programmes et services constitue un indice fiable de ce qu'une institution doit recevoir en un seul montant à titre de subsides gouvernementaux pour toutes ses activités-enseignement, services et recherche.

Il est imprudent et nocif d'établir un rapport déterministe entre le nombre pondéré des étudiants et le financement de la recherche et des projets sociaux spéciaux. L'existence et la disponibilité de ces domaines d'appui ne devraient pas dépendre d'un crédit basé sur les inscriptions. Supposons, par exemple, qu'une discipline donnée, disons les mathématiques ou les langues chinoises, vient à être délaissée complètement par les étudiants, l'Etat devrait-il cesser d'appuyer cette discipline pour autant? Un tel système n'assurerait ni l'envergure ni la qualité de l'éducation postsecondaire. Enfin, il faut prévoir le financement des entreprises

nouvelles et importantes dans le domaine de l'éducation qui dépassent les exigences de la formule.

la formule de financement basée sur le nombre pondéré des inscriptions ne devrait servir qu'à déterminer les subsides publics à verser à une institution pour ses fonctions d'enseignement . . .

Dans le domaine de la recherche, il n'est pas souhaitable d'accorder des fonds publics uniquement en fonction des inscriptions car la société peut avoir un besoin urgent et immédiat de connaissances nouvelles dans un domaine comme la médecine ou les sciences, qui compte très peu d'étudiants, s'il en est. Dans ce cas, si l'on se base sur le nombre des inscriptions pour déterminer le financement de la recherche, on tend à empêcher une évaluation claire des besoins de recherche de la société, ainsi que la comptabilité au public. Concurremment, l'appui général de la recherche dans tous les centres d'apprentissage, basé sur le nombre des inscriptions, nuit au développement de l'excellence; on ne peut y parvenir qu'en jugeant le travail en fonction de normes précises et élevées, et bien souvent, ce n'est possible que par la spécialisation et la concentration. Enfin, comme le financement des services de recherche et généraux qu'offre une institution à la société est basé entièrement sur le nombre des étudiants, il est difficile de veiller à ce que les étudiants qui ont vraiment besoin d'aide en bénéficient.

La modification la plus évidente à apporter à la formule actuelle, c'est qu'il faut séparer les fonds consentis aux institutions à des fins éducatives de ceux qu'elles reçoivent pour d'autres activités. Plus précisément, le financement public des dépenses d'exploitation des institutions postsecondaires devrait être payé à chaque institution en un seul versement global et devrait être séparé des subsides aux fins éducatives ou formatrices (y compris la recherche et l'érudition vitales à l'enseignement) qui devraient représenter de la moitié aux deux tiers de ces coûts d'exploitation; les paiements accordés pour la recherche et les autres activités devraient être échelonnés sur une longue période (d'au moins trois ans, et d'au plus cinq) et être fonction d'une évaluation de la qualité à l'intérieur de chaque discipline. Les subsides de l'Etat devraient être attribués à chaque institution en un seul paiement global dont la première partie serait basée sur une formule révisée.

Il n'est pas aussi difficile qu'on peut le croire de séparer ces fonctions instruction et recherche et de les financer séparément. Tout dépend de la distinction que l'on fait entre les différents genres de recherche. La Commission estime que la recherche qu'il faudrait financer séparément est celle qui n'est pas directement essentielle à l'efficacité de l'enseignement. Quant aux activités qui entraînent d'importantes immobilisations[5] et impliquent des fonctions autres que l'enseignement il faudrait les financer et en rendre compte séparément. Nous insistons cependant pour que la recherche et les études avancées essentielles à l'enseignement continuent d'être financées par la formule et débitées aux coûts de l'instruction. On pourrait, par exemple, accorder cette classification à un grand nombre des activités de recherche entreprises par les professeurs dans le domaine des humanités.

les fonds accordés aux institutions pour des fins éducatives devraient être séparés des fonds reçus pour d'autres fins, y compris la recherche . . .

Ce sont le jugement, l'approximation et la consultation avec les groupes appropriés[6] qui permettront de séparer ces deux genres de recherche. Comme la gamme des classifications possibles est étendue et comme la recherche joue un rôle délicat à l'intérieur et à l'extérieur des universités, des personnes de bonne volonté sont cependant susceptibles de ne pas être d'accord sur cette séparation. Nous estimons que le facteur déterminant devrait être la possibilité de considérer comme essentiels à l'enseignement l'effort de recherche et les coûts qu'il entraîne. L'attribution des fonds à la recherche subventionnée séparément doit, de toute façon,

---

[5] Nécessitant non seulement du matériel lourd pour les laboratoires, mais des bibliothèques, des livres et des services de catalogage pour les collections utilisées surtout pour la recherche.

[6] Louis-Philippe Bonneau et J. A. Corry, *A la recherche de l'Optimum: une politique de recherche dans les universités du Canada* (Ottawa: Association des universités et collèges du Canada, 1972), ch. 3.

être précédée d'un processus de consultation et de conseil où l'on cherche à obtenir l'opinion des pairs. Les fonds de recherche devraient être remis directement aux institutions plutôt qu'à un départment ou à une faculté en particulier.

En plus d'aider à corriger l'influence dont on a parlé plus tôt, le système de financement séparé devrait aider le système postsecondaire à répondre aux besoins de recherche et d'érudition de la société; il devrait promouvoir la spécialisation et la complémentarité institutionnelles, éléments essentiels à la qualité à l'intérieur des institutions, entre et parmi celles-ci; il devrait faciliter la planification et la coordination, et encourager la différenciation entre les membres du corps professoral, pas nécessairement au chapitre de leur rénumération, mais plutôt à celui de leurs activités. Les professeurs ne constituent pas un groupe homogène, et il ne faudrait pas les employer comme s'ils en étaient un. La diversité de leurs intérêts personnels, de leurs aptitudes et de leurs capacités devrait se refléter dans l'éventail des options de carrière qui leur sont offertes. Le système postsecondaire devrait reconnaître, dans ses descriptions d'emploi, que la plupart des professeurs n'ont pas tous la même compétence lorsqu'il s'agit de s'acquitter des principales fonctions éducationnelles que constituent l'enseignement, l'administration, le service communautaire et la recherche.

seules la planification et la coordination permettront la spécialisation et la différenciation dans le domaine de la recherche . . .

Il y a un autre argument en faveur de la séparation du financement de certains types de recherche et de formation, et c'est le rôle du gouvernement fédéral dans l'éducation postsecondaire, surtout dans le domaine de la recherche. Il est impératif de considérer la majorité des efforts de l'Ontario dans le domaine de la recherche comme un élément d'une stratégie nationale de recherche. Le Canada est relativement riche et l'éducation postsecondaire y bénéficie d'un appui généreux, mais il y a une pénurie relative de personnes très talentueuses et de fonds qui exige leur utilisation la plus efficace. Le gouvernement fédéral et ses organismes devraient donner le pas et fournir les instruments et les fonds nécessaires à la réalisation d'une coordination nationale dans ce domaine. Le gouvernement provincial doit cependant établir sa propre politique de recherche et, en consultation avec les associations et les individus appropriés, fournir une aide à la planification qui soit coordonnée avec l'effort national. Le financement séparé de la recherche peut faciliter ce travail de planification.

le gouvernement fédéral et ses organismes devraient fournir les moyens nécessaires pour réaliser une coordination nationale dans le domaine de la recherche . . .

Si le financement de la recherche est séparé de celui de l'enseignement par la méthode de financement, les raisons de l'importance excessive accordée aux étudiants des écoles de formation supérieure et professionnelle (justifiée par l'imposant élément de recherche compris dans la subvention) disparaîtront et nous pourrons mettre au point une formule qui éliminera l'influence actuelle de la formule. De plus, le nombre des pondérations peut être réduit à trois ou quatre catégories. Il faudrait choisir et définir ces catégories grâce à une consultation[7] qui devrait se faire rapidement. Afin de faciliter la planification à long terme, les politiques concernant les subventions à la recherche et les subsides accordés à l'enseignement en fonction de la formule de financement devraient être établis et annoncés pour des périodes de trois ans. Les institutions devraient en même temps être libres de fixer elles-mêmes leurs frais de scolarité. Les étudiants à temps partiel devraient être subventionnés proportionnellement.

Ces modifications de la formule devraient certes aider à résoudre un grand nombre des problèmes qui ont découlé de son application, mais il faut une innovation administrative pour combler une autre lacune qui vient d'apparaître dans la méthode de financement. Depuis deux ans, il est devenu difficile de prévoir avec précision le nombre des inscriptions à cause de la fluctuation

[7] Nos recommandations concernant le processus de consultation sont incluses au Chapitre 7.

des tendances et du ralentissement soudain de l'augmentation des inscriptions. Cette difficulté est à l'origine, pour certaines institutions, d'une grave instabilité financière qui ne favorise ni l'apprentissage, ni la planification rationnelle.

L'origine de la difficulté réside dans le fait que le revenu courant d'une institution dépend directement du nombre de ses inscriptions. Au début de l'année civile, les collèges et les universités établissent leurs prévisions au sujet des inscriptions pour l'année scolaire qui commence à l'automne. Ils se basent sur ces prévisions pour déterminer leurs besoins de personnel et d'autres ressources, établir leur budget et conclure des ententes contractuelles avec les professeurs et le personnel. Leur revenu véritable est cependant calculé en fonction du nombre réel pondéré des étudiants déterminé à la fin de l'automne. Anciennement, cet arrangement administratif fonctionnait très bien pour toutes les institutions. L'augmentation continue, régulière et apparemment facile à prévoir des inscriptions dans tout le système postsecondaire permettait presqu'invariablement aux institutions d'atteindre ou de dépasser leurs prévisions en matière d'inscriptions. Elles recevaient donc tous les fonds sur lesquels elles avaient compté et pouvaient prévoir leurs dépenses subséquentes.

Toutefois, pour le moment et dans l'avenir immédiat, on peut s'attendre à des tendances plus variées sur le plan des inscriptions. Quelques institutions, et en particulier certains collèges des arts appliqués et de technologie, continueront probablement de croître rapidement. Pour d'autres, cette croissance sera plus lente. D'autres encore devraient voir leurs inscriptions se stabiliser et même diminuer. Les fluctuations marquées que l'on a récemment constatées dans les tendances des inscriptions viennent compliquer davantage la situation. Certains diplômés d'écoles secondaires qui devaient s'inscrire ne l'ont pas fait, et des étudiants inscrits à divers programmes postsecondaires ont décidé d'arrêter ou d'abandonner en nombres encore difficiles à prévoir. Il s'ensuit que, dans certaines institutions, le nombre réel des inscriptions a été loin d'atteindre le niveau prévu, ce qui les a obligées à faire face à de sérieux déficits budgétaires. Elles ont souvent réagi à cette situation en bloquant les coûts sans distinction ou en imposant des coupures générales au niveau des professeurs et des programmes, mesures qui ont démoralisé leurs étudiants et leurs employés.

la stabilité financière des institutions postsecondaires devrait être facilitée par l'attribution et la répartition de leur revenu découlant de la formule en fonction des estimations officielles des inscriptions . . .

Il faut briser ce cycle dans l'intérêt de l'éducation postsecondaire. Les Ontariens devraient accueillir avec plaisir les changements des styles d'apprentissage des étudiants, qui ont déclenché cette évolution. Ils constituent la promese d'un plus grand choix de programmes postsecondaires et d'un travail de meilleure qualité chez l'étudiant. Nous devrions cependant soulager en même temps les problèmes à court terme que doivent affronter les institutions pour s'adapter à cette évolution.

Le revenu courant d'une institution ne devrait plus dépendre de ses inscriptions courantes. Il devrait plutôt être attribué et réparti en fonction des estimations officielles des inscriptions, calculées d'après les inscriptions pondérées de l'institution pour l'année précédente auxquelles serait additionnée la somme des fluctuations prévues et pondérées du nombre des inscriptions. Les changements prévus devraient être déterminés en consultation avec le conseil approprié et sur approbation de celui-ci. Ils devraient être conformes aux prévisions des inscriptions à la grandeur de la province et aux projets à long terme des institutions. On ne doit pas s'attendre que ces objectifs des institutions au chapitre des inscriptions se réalisent avec précision chaque année. Les procédures flexibles que nous proposons devraient permettre aux institutions de maintenir des programmes de haute qualité tout en s'adaptant facilement aux fluctuations des inscriptions.

En résumé, nous reconnaissons que la formule actuelle constitue une amélioration sur la politique antérieure, mais elle n'a pas résolu tous les problèmes du système de financement. La politique était des plus utiles pour une période d'expansion rapide alors que la nécessité de satisfaire à la demande étudiante croissante

primait sur les autres objectifs sociaux et institutionnels. Elle était également fondée sur plusieurs hypothèses erronnées selon lesquelles les institutions bénéficiaires utiliseraient les fonds de manière innovatrice plutôt qu'imitatrice, la collaboration volontaire se généraliserait et la coordination et la planification à l'étendue de la province seraient possibles sans l'intervention directe du gouvernement. Comme ces objectifs n'ont pour la plupart jamais été réalisés, les institutions et les gouvernements ont cherché à appliquer des contrôles supplémentaires, souvent temporaires et temporisateurs, pour suppléer à la formule de financement. Nos recommandations visent à conserver les avantages de la formule de financement tout en résolvant certaines des graves difficultés qui ont surgi dans l'application de la présente formule.

L'expérience des collèges des arts appliqués et de technologie, groupe d'institutions qui vient au deuxième rang quant au nombre d'inscriptions des étudiants du niveau postsecondaire, est plus récente. Etabli au milieu des années 60, période d'augmentation rapide des inscriptions, le système collégial comprend 22 institutions, dont certaines ont plus d'un campus, qui offrent une multitude d'activités éducationnelles.[8] Ces activités étaient à l'origine subventionnées par des fonds distribués à la discrétion du ministère de l'Education. A mesure que les collèges se développaient, le gouvernement se retrouvait aux prises avec les mêmes questions qui s'étaient posées dans ses relations avec les universités: comment traiter équitablement les institutions; comment mettre un frein à la prolifération des programmes (à cet égard, le Conseil consultatif des régents a reçu des pouvoirs beaucoup plus explicites que le Comité des affaires universitaires); et comment établir l'orientation générale des politiques gouvernementales tout en permettant l'établissement au niveau local, des politiques éducationnelles et administratives.

Depuis 1970-1971, les subventions d'exploitation reçues par les collèges des arts appliqués et de technologie sont basées sur une formule plus

[8] Pour des renseignements de base, voir Systems Research Group, Inc., *The Ontario Colleges of Applied Arts and Technology*, Etude préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972).

rigide mais généralement semblable à celle qui est utilisée dans le secteur universitaire.[9] Il y a une certaine différence entre les éléments de pondération utilisés, mais certains problèmes rencontrés dans le secteur universitaire, comme la tendance vers l'homogénéité et les effets orienteurs de la formule se font également sentir dans le secteur collégial.

Les collèges ont en outre dû lutter contre une influence qui découle d'une caractéristique unique de la formule de financement des collèges. Dans le système collégial, le revenu d'exploitation d'une institution est calculé en fonction du nombre pondéré des heures de contact entre les étudiants et les professeurs. Cette méthode a eu l'effet néfaste d'encourager les préparateurs des programmes à maximiser le revenu reçu par leur institution en vertu de la formule en augmentant le nombre des cours offerts ainsi que celui des heures de contact étudiants-professeurs de chaque cours, souvent sans tenir compte des objectifs éducationnels.

Cette méthode de calcul du revenu diffère considérablement de celle qui est appliquée dans le secteur universitaire où tous les cours offerts dans un même programme — que ce soient des cours magistraux de deux ou trois heures, des colloques de deux heures, une combinaison de cours magistraux et particuliers de deux ou trois heures ou de cours magistraux et de laboratoires de quatre ou cinq heures — ont la même valeur dans le calcul du revenu reçu en vertu de la formule. Cette méthode encourage une approche raisonnable des questions de programmes de cours où le format des cours dépendra moins des besoins financiers de l'institution que de ceux du sujet, des ressources disponibles pour la formation et des préférences des professeurs et des étudiants.

La formule appliquée dans le secteur collégial doit certes tenir compte des genres et des durées variées des cours et des programmes offerts, mais elle ne doit pas saper un des principaux buts de la formule de financement qui est de laisser aux institutions toute liberté d'offrir des programmes souples et variés. C'est pourquoi les collèges des arts appliqués et de technologie devraient

[9] Ibid., pages 22 à 24.

bénéficier d'un système de financement aussi souple que celui qui a été recommandé pour les universités. Les fonctions d'enseignement devraient être financées au moyen d'une formule basée sur les inscriptions prévues, non sur les heures de contact; les autres activités devraient être financées au moyen de subventions hors-formule conçues et administrées par le Conseil des affaires collégiales. Comme le système collégial est relativement jeune et offre un genre différent de services éducatifs, il faudrait éviter les rigidités qui nuisent à la croissance de ses activités variées. Il ne faudrait pas décourager le système collégial innovateur de continuer à faire des expériences en l'assujettissant à des politiques financières injustement restrictives basées uniquement sur les inscriptions.

En ce qui concerne les subventions d'immobilisation, les collèges des arts appliqués et de technologie, les universités et les institutions semblables devraient être traitées sur le même pied pour ce qui est des fonds d'immobilisation destinés à toutes les fins, y compris les activités culturelles, sportives et sociales.

il ne faudrait pas décourager le système collégial de faire des expériences en l'assujettissant à des politiques financières basées uniquement sur les inscriptions . . .

Dans le secteur libre de l'éducation que nous proposons, le financement des bibliothèques, des musées, des galeries et des autres activités culturelles et artistiques représente un besoin auquel les politiques actuelles ne donnent pas satisfaction. Il faudrait régulariser, et dans certains cas augmenter, l'appui accordé à ces institutions et à ces activités. Cet appui est présentement sporadique et accordé par divers services gouvernementaux. Le problème principal de cette méthode est qu'elle n'assure pas une distribution efficace des fonds entre toutes les institutions de la province. Il faut de plus en plus de fonds, mais il est encore plus essentiel d'établir une politique générale au sujet des fonctions de ces institutions.[10]

[10] Certaines recommandations du Chapitre 7 sont conçues en partie, pour fournir un tremplin à la discussion.

Si l'accessibilité au public constitue l'élément primordial de l'établissement de services sociaux et culturels, nous devons remettre en question les arrangements actuels en vertu desquels ils sont fournis dans les institutions d'enseignement, car la communauté en général peut avoir un besoin plus important. Lorsqu'on prévoit la création de tels services, il faudrait consulter auparavant les autorités locales ou provinciales. S'ils sont nécessaires aux activités éducationnelles et sont établis dans les institutions d'enseignement, il faudrait répartir les fonds nécessaires équitablement entre toutes les institutions d'éducation postsecondaire.

nos bibliothèques, nos musées, nos galeries et nos activités artistiques sont-ils mal financés? . . .

En 1970-1971, le gouvernement de l'Ontario a dépensé environ 535 millions de dollars au chapitre de l'éducation postsecondaire, mais seulement 7.9 millions de dollars (soit environ 1.5%) au chapitre du soutien direct des arts. En 1969-1970, les universités de l'Ontario ont consacré environ 33 millions de dollars au fonctionnement courant des bibliothèques alors que la province n'a accordé au total que 7.7 millions de dollars de subventions aux bibliothèqes publiques.[11]

Il y a deux groupes spéciaux d'institutions postsecondaires dont nous n'avons pas encore parlé: les collèges confessionnels et les institutions d'enseignement privées à but lucratif. Afin d'encourager et de promouvoir un système souple et diversifié d'éducation postsecondaire à la grandeur de l'Ontario, nous recommandons d'apporter certaines révisions à la politique actuelle qui régit l'appui accordé à ces institutions.

Tout d'abord, les étudiants de toutes les institutions postsecondaires privées reconnues devraient pouvoir bénéficier de l'appui public, comme nous le proposons plus loin dans le présent chapitre, en fonction des mêmes critères

[11] Voir *Public Accounts of the Province of Ontario for the Fiscal Year ended 31st March 1971* (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1971), sections 4 et 26; voir également Peitchinis, *Financing Post-Secondary Education in Canada*, pages 124, 130.

que tous les autres étudiants du système. De même, les collèges confessionnels devraient pouvoir bénéficier du même appui financier que les institutions laïques et les universités, sous réserve des conditions suivantes: l'organisme de régie du collège doit se conformer à certains principes généraux exposés dans le chapitre précédent;[12] le collège ne peut faire de discrimination religieuse dans sa politique d'admission des étudiants ou dans l'embauche, la promotion et les politiques de permanence de ses professeurs; le collège doit donner l'assurance que les fonds publics ne serviront pas à la formation religieuse doctrinaire; le collège devra faire approuver ses programmes scolaires par le sénat ou un organisme comparable d'une université laïque à laquelle il est affilié; il doit enfin soumettre à l'approbation du conseil approprié un plan à long terme, comprenant le nombre prévu des inscriptions.

Enfin, pour assurer un traitement équitable aux professeurs et aux étudiants de ces collèges, nous recommandons qu'ils puissent bénéficier du plein appui des programmes financiers proposés dans le présent Rapport (c'est-à-dire que les étudiants devraient être admissibles aux programmes de subventions et de prêts et que les professeurs, eux, devraient pouvoir bénéficier de l'appui approprié pour leur recherche). Ces recommandations visent à encourager le maintien et le développement efficace d'un système public et privé diversifié d'éducation postsecondaire en Ontario.

Si nous modifions notre méthode de soutien financier des institutions, il faudra également revoir notre système de soutien public des étudiants. Notre approche se fonde ici sur l'expérience acquise dans le système actuel d'aide aux étudiants et sur les principes exposés plus tôt dans le Rapport.

On oublie souvent que notre système actuel d'aide aux étudiants est réellement très jeune.[13] Jusqu'en 1930, les étudiants du niveau postsecondaire ne disposaient que d'une aide publique minime. Le financement de leur éducation dépendait surtout des bourses d'étude et des efforts des parents. Vers la fin des années 30, et de plus en plus durant la Deuxième Guerre mondiale et après celle-ci, les gouvernements provinciaux et fédéral ont collaboré à l'administration du Programme fédéral-provincial d'aide aux étudiants. Ce régime était le seul programme national d'aide financière directe à la disposition des aspirants à un premier diplôme jusqu'à l'instauration, en 1964, du Régime canadien de prêts aux étudiants. En Ontario, ce n'est qu'en 1967, année où le Régime d'aide aux étudiants de l'Ontario réserva 3 millions de dollars aux prêts, que les étudiants ont commencé à bénéficier d'une aide massive. Ce programme a subséquemment été modifié et intégré au régime fédéral de prêts aux étudiants, comme l'a été l'*Ontario Scholarship and Bursary Assistance Fund* (établi en 1964). En 1963, la province a également établi un important programme de bourses de recherches supérieures qui a décerné des bourses dont la valeur comulative pouvait atteindre $7,750 par étudiant.

sous réserve de certaines conditions, les collèges confessionnels devraient pouvoir bénéficier du même appui financier que les collèges et les universités laïques . . .

Cette augmentation rapide de l'aide aux étudiants a été en partie reléguée au second plan par l'augmentation encore plus importante de l'appui public accordé directement aux institutions. Il convient de signaler deux caractéristiques importantes de cette évolution. L'aide aux étudiants n'est plus fondée uniquement sur leurs succès scolaires; elle tient plutôt compte de leurs besoins, ce qui est plus réaliste. Ce changement d'attitude est motivé par un désir d'étendre à tous les étudiants l'accessibilité à l'éducation postsecondaire. En outre, on continue de récompenser les succès scolaires par l'entremise du programme, toujours en expansion, de bourses de la province. Ces deux caractéristiques sont incorporées, dans leur essence, à nos propositions au sujet de l'aide aux étudiants.

Le principe qui doit continuer de guider la politique de la province en matière de

---

[12] Voir le Chaptre 7.

[13] Pour l'historique de l'aide aux étudiants en Ontario, voir G. C. A. Cook et D. A. A. Stager, *Student Financial Assistance Programs with Special Reference to the Province of Ontario* (Toronto: Presses de l'Université de Toronto, 1969), surtout le Chapitre II; Systems Research Group, *Financing*, surtout les pages 3 à 12; et Hanly, *Who Pays?*

financement de l'éducation postsecondaire est celui de l'accès universel aux services éducationnels appropriés pour tous ceux qui veulent et peuvent en tirer profit. Il faut abolir progressivement tous les obstacles financiers à l'accessibilité. Le système que nous proposons est conçu à cette fin. Nous proposons trois genres de programmes d'aide: bourses d'études, subventions et prêts. Dans le premier cas, on pourrait instituer un programme limité de bourses d'études provinciales à l'intention des meilleurs étudiants des collèges et du secteur libre de l'éducation, et des universitaires du premier cycle. Il faudrait en même temps mettre un terme au régime actuel de bourses d'études supérieures de l'Ontario pour les étudiants de l'université et le remplacer par un nouveau programme plus sélectif de reconnaissance des diplômés à l'intention des étudiants exceptionnels. Ce programme devrait encourager l'innovation et l'excellence dans tous les domaines et le montant de la bourse devrait être assez élevé pour retenir un grand nombre des meilleurs étudiants de l'Ontario et pour en attirer d'autres de même qualité de l'extérieur. Le choix des récipiendaires de ces bourses d'études supérieures devrait se faire par le biais d'un concours provincial. Il faudrait réserver une proportion des bourses (15% par exemple) pour aider les non-Canadiens.

il faut abolir progressivement tous les obstacles financiers à l'accessibilité . . .

Deux autres types de programmes devraient permettre à l'Etat d'accorder son appui financier aux étudiants du niveau postsecondaire: un programme de subventions conçu pour permettre aux étudiants moins bien nantis d'avoir accès à l'éducation postsecondaire, et un programme de prêts à remboursement obligatoire accessible à tous les étudiants, y compris ceux des institutions confessionnelles et privées d'enseignement postsecondaire.

Le programme de subventions proposé repose sur deux prémisses: premièrement, l'accès élargi implique de meilleures possibilités d'éducation pour les étudiants de familles économiquement faibles, pour les étudiants adultes et à temps partiel; deuxièmement, on ne peut améliorer les possibilités d'éducation pour les étudiants moins bien nantis que si l'appui financier de l'Etat inclut à la fois la prestation de services éducationnels et la subsistance de l'individu.

Les étudiants provenant de familles à faibles revenus devraient pouvoir bénéficier du maximum des subventions possibles. Le montant accordé devrait être calculé en fonction de l'échelon de revenu des parents du bénéficiaire et de l'importance de la famille et sur une base progressive jusqu'à concurrence d'un revenu de $15,000 (en dollars de 1972) pour une famille de deux enfants. Ces subventions devraient couvrir les frais de scolarité et de subsistance pour les cinq premières années de la formation postsecondaire, ou l'équivalent en études à temps partiel. Les étudiants qui veulent obtenir ensuite une formation professionnelle plus poussée devraient pouvoir obtenir l'aide financière nécessaire grâce au programme de prêts proposé, en travaillant durant leurs études, grâce au programme proposé de bourses d'études et à d'autres programmes généraux.

un programme de prêts devrait compléter le régime de subventions . . .

Le programme de prêts qui complète le régime de subventions est conçu pour faciliter l'accès à l'éducation postsecondaire pour les étudiants qui ne sont que partiellement, ou même pas du tout, couverts par le régime de subventions. Un grand nombre d'étudiants provenant de familles à revenus moyens ou élevés n'auraient pas les moyens d'aller au collège ou à l'université si on ne leur donnait pas la chance d'emprunter. Le programme de prêts devrait également aider les étudiants qui désirent obtenir des diplômes professionnels ou supérieurs. Pour empêcher les abus, le récipiendaire d'un prêt devrait démontrer des progrès raisonnables vers un objectif scolaire déclaré, faute de quoi il pourrait ne plus être admissible à un prêt. D'un autre côté, si l'étudiant ne peut, à cause d'un manque de revenu personnel, rembourser son prêt dans une période de 20 ou 30 ans après la fin de ses études, sa dette pourrait être remise. La politique de prêt devrait s'appliquer également aux étudiants des deux sexes. Ainsi, si le (la) récipiendaire d'un prêt se marie et abandonne ainsi son revenu personnel, le fardeau de la dette ne sera pas transmis au mari ou à l'épouse. Les

gouvernements fédéral et provincial devraient en outre instituer des programmes en vertu desquels ils pourraient défrayer les coûts de l'éducation d'un étudiant en retour de la signature d'un contrat de service.

Le gouvernement de l'Ontario devrait en outre envisager de mettre au point des régimes convenables d'aide financière à l'intention de ceux qui doivent suivre des programmes de rattrapage pour se préparer à un programme postsecondaire.

L'accessibilité devrait s'appliquer non seulement aux institutions établies, mais également à toutes les formes d'activités éducationnelles et/ou culturelles qui peuvent raisonnablement être incluses dans la défintion de l'éducation postsecondaire. C'est pourquoi, nous recommandons que les citoyens canadiens, habitant l'Ontario, qui n'ont pas reçu d'éducation postsecondaire officielle dans une institution traditionnelle, mais qui désirent et peuvent parfaire leur éducation d'une autre façon puissent poser leur candidature à des subsides jusqu'à la valeur approximative de la moyenne, par étudiant, de l'aide publique accordée, à des fins éducatives, à chaque étudiant et aux institutions d'enseignement postsecondaire. Ces subventions devraient être consenties à un individu ou à un groupe de citoyens pour l'achat de services éducationnels et culturels. Le Conseil du secteur libre de l'éducation devrait être chargé de la conception, de l'approbation et de l'administration des subsides de ce genre.

Le gouvernement de l'Ontario devrait, au début, attribuer au Conseil 3 millions de dollars par année, à cette fin. Le futur Comité de l'éducation postsecondaire de l'Ontario devrait faire une révision annuelle du programme et recommander les augmentations appropriées à mesure que le programme progresse et est évalué.

il n'est pas urgent, pour le moment, de tendre vers une année scolaire ininterrompue . . .

Depuis une dizaine d'années, la question de l'exploitation ininterrompue des collèges et des universités est considérée par un grand nombre de personnes comme un moyen de diminuer les coûts de l'éducation postsecondaire sans sacrifier la qualité. Cette proposition a été l'objet d'opinions divergentes. De récentes recherches ont cependant démontré qu'on a exagéré les avantages du système des trimestres, des demi-semestres et autres variations de l'année scolaire ininterrompue et qu'on n'a pas reconnu clairement l'augmentation des coûts ni les problèmes d'organisation.[14] Nous estimons qu'il n'est pas urgent, pour le moment, de tendre vers l'année scolaire ininterrompue pour nos institutions postsecondaires. En outre, chaque institution qui envisage d'apporter des changements à son calendrier scolaire devrait effectuer une étude approfondie de l'augmentation des coûts et des bénéfices qu'entraîneraient ces changements, ainsi que de la demande à long terme de places d'étudiants, et ses modalités. Nous estimons que, durant les quelques années qui viennent, les suggestions en vue d'une utilisation ou d'une flexibilité accrues auront une plus grande portée si elles s'appliquent dans le cadre de l'année scolaire régulière que si elles visent le passage à l'une des nombreuses formes de l'année scolaire continue. Leur application entraînera en outre une augmentation moins forte des coûts.

L'assurance d'une répartition équitable des fonds disponibles est un autre problème associé à la réalisation de l'accessibilité universelle. On a soutenu qu'il fallait tenir compte non seulement des antécédents des étudiants, mais également de leur avenir financier une fois terminé le programme d'études choisi. On cite, à titre d'exemple, ceux qui étudient en vue d'une profession. A cause à la fois du coût unitaire élevé et de la durée de la formation professionnelle, les étudiants des écoles de formation professionnelle reçoivent souvent la plus importante part per capita des fonds consacrés par le gouvernement à l'éducation postsecondaire; ils ont cependant la possibilité de gagner le revenu le plus élevé.[15]

[14] Voir Woods, Gordon & Co., *The Organization of the Academic Year*, Etude préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972).

[15] Voir Systems Research Group, Inc., *Cost and Benefit Study of Post-Secondary Education in the Province of Ontario, School year 1968-1969*. Etude préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972), pages 58 à 93, surtout les tableaux 17 et 30.

Cet argument apparemment convaincant comporte plusieurs points faibles. Tout d'abord, l'élément des études supérieures et professionnelles qui coûte le plus cher, c'est la recherche. Il est donc plus raisonnable de changer notre système de financement de la recherche que de modifier la base de l'appui accordé aux étudiants. Deuxièmement, la rémunération plus élevée perçue après la formation professionnelle peut être due non pas à un type particulier de formation ou à sa durée, mais plutôt au caractère autorégulateur des professions qui permet une fixation unilatérale de la rémunération. Il est donc probable qu'une forte proportion de toute augmentation du coût de la formation professionnelle sera transmise au consommateur de services professionnels. Troisièmement, une forte proportion de la rémunération des professionnels est présentement payée par le trésor public par l'entremise des divers régimes d'aide et d'assurance sociale (assurance-soins médicuax et assistance juridique, par exemple).

D'habitude le coût des services professionnels augment dès que le gouvernement en assume le paiement; les modalités de la prestation des services changent de façon marquée par la même occasion. Avec le temps et grâce aux négociations entre le gouvernement et les professions, les différences entre ces coûts et les satisfactions professionnelles devraient venir à disparaître. A cette fin, nous appuyons les recommandations des autres commissions, selon lesquelles, les organismes d'autorisation professionnelle devraient répondre aux besoins sociaux bien plus qu'ils ne le font présentement.[16]

En plus de la répartition équitable des coûts entre les étudiants, nous avons étudié le problème connexe que représente la répartition des coûts de l'éducation entre les étudiants et le public. On a suggéré que l'éducation postsecondaire devrait être offerte gratuitement grâce à une augmentation des subventions aux institutions.

Nous avons rejeté cette proposition également. Tout d'abord, nous estimons inéquitable une subvention générale pour tous les étudiants, quels que soient leurs moyens financiers. Deuxièmement, l'éducation postsecondaire "gratuite" ne résoudrait pas en soi le problème de l'accessibilité: les étudiants des familles à faibles revenus continueraient d'être en nombre insuffisant dans les institutions postsecondaires. Les programmes que nous avons proposés au chapitre des subventions et des prêts devraient soulager le public et les familles à faibles revenus d'une partie du fardeau que constitue le financement de l'éducation postsecondaire et le faire assumer par ceux qui en ont les moyens tout en offrant un meilleur appui à ceux qui en ont besoin. Cette transition devrait favoriser le développement d'un système équitable d'appui des étudiants.

le déplacement du fardeau des coûts n'affecterait pas de façon considérable la structure actuelle des frais de scolarité pour les étudiants du premier cycle des programmes d'arts et de sciences, mais il impliquerait une augmentation pour les étudiants des collèges des arts appliqués et de technologie et des écoles d'études supérieures et professionnelles . . .

Il faudrait supprimer graduellement, en faveur de nos recommandations, tous les programmes provinciaux actuels d'aide aux étudiants du niveau postsecondaire — bourses d'entretien, prêts, subventions, bourses d'études et de recherche. La transposition devra être graduelle; tout changement soudain ou radical ne peut que nuire au système.

Nous supposons que, dans l'avenir immédiat, le public continuera de subventionner les étudiants. Ceux-ci devraient cependant supporter un pourcentage fixe des dépenses engagées par les institutions en matière d'enseignement. Nous proposons que la proportion soit de l'ordre de la moitié aux deux-tiers, c'est-à-dire que ces coûts

[16] Voir le Rapport de la Commission royale d'enquête sur les droits civils (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1969), vol. 3; le *Report of the Committee on the Healing Arts* (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1970), vol. 3, pages 82 et 83; Applied Research Associates, *Certification and Post-Secondary Education*, Etude préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972); Applied Research Associates, *Professional Education: A Policy Option*, Etude préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972); et le Chapitre 4 du présent Rapport.

devraient être subventionnés dans une proportion de la moitié aux deux-tiers, la moitié ou le tiers restants étant supportés par l'étudiant. C'est cependant la consultation entre le gouvernement et les institutions qui permettra de déterminer la proportion exacte des "coûts d'enseignement" et ce qu'ils doivent comprendre. Il faut mentionner que le déplacement du fardeau des coûts n'affecterait pas de façon considérable la structure actuelle des frais de scolarité pour les étudiants du premier cycle des programmes d'arts et de sciences mais il impliquerait une augmentation pour les étudiants des collèges des arts appliqués et de technologie et des écoles d'études supérieures et professionnelles.

Le futur Comité de l'éducation postsecondaire de l'Ontario devrait surveiller les conséquences de ces nouveaux arrangements financiers en portant une attention spéciale à leur effet sur l'accès à l'éducation postsecondaire. Il devrait publier ses conclusions chaque année.

Nous avons très peu parlé jusqu'ici de ce que "devrait" être l'importance réelle des fonds publics accordés à l'éducation postsecondaire en Ontario. La raison en est très simple: cette décision est strictement d'ordre politique. Sans avoir fait de recommandations précises sur les montants globaux, nous avons proposé des principes et des critères pour l'évaluation des priorités dans le domaine de l'éducation postsecondaire. Nous n'avons pas suggéré de montants à mettre à la disposition des étudiants, mais nous avons mis l'accent sur le principe de l'accessibilité et proposé un régime permettant de le réaliser entièrement. Nous n'avons pas proposé de montants précis pour les subventions à la recherche, mais nous en avons suggéré la justification et le mécanisme d'attribution. Ce qui est plus important, c'est que nous avons expliqué pourquoi certains choix au sujet des politiques futures, ou du maintien des politiques actuelles, pourraient être la cause de dépenses inutiles et même nuisibles sur le plan social et éducationnel ou du manque d'appui nécessaire là où il est essentiel à la prestation des services postsecondaires de haute qualité. L'insistance que nous avons apportée aux principes est compatible avec les déclarations que nous avons faites plus tôt sur la comptabilité au public. Le système que nous recommandons est conçu pour que les fonds disponibles donnent un rendement maximal et pour améliorer à la fois l'équité du système financier et la qualité et l'efficacité du système éducatif en entier.

Nous aimerions enfin ajouter quelques mots d'avertissement. D'après les fluctuations actuelles des inscriptions et les tendances démographiques, il semble que le système postsecondaire s'engage dans une période de nouveaux changements importants au chapitre des inscriptions et des modes d'apprentissage. Quelle sera la réaction du système postsecondaire? Réagira-t-il aux taux plus faibles de croissance comme un grand nombre d'entreprises dans des circonstances semblables, en imposant une coupure ou un blocage linéaires ou généraux des budgets et des programmes? Les institutions et les conseils devraient résister à la tentation que représentent ces solutions faciles qui auront certainement des effets nocifs sur l'éducation. Ces organismes devraient réfléchir profondément sur les critères de l'apprentissage qui leur permettront de répondre avec souplesse aux besoins de formation et de recherche des individus, des régions, des groupes et de la société en général en sachant que même une période de régression permet de choisir les voies futures possibles. Avec ses institutions et ses programmes diversifiés, le système postsecondaire devrait choisir les solutions qui préservent les avantages de l'accès universel tout en supprimant les obstacles à l'instruction et à la création de connaissances supplémentaires.

Note: Population, inscriptions, économie et financement

La présente note offre une compilation de données, d'analyses et de projections qui viennent compléter et éclairer ce dont nous venons de parler.

Les tableaux sont basés sur les années de recensement de 1951, 1961 et 1971, et sur des extrapolations pour 1981 et 1991. Notre recherche de données significatives a révélé d'étonnantes lacunes. La plupart des données historiques essentielles à la révision et à la formulation des politiques n'existent pas, ou sont inutilisables. Lorsqu'il en existe, les définitions manquent souvent d'uniformité. De plus, les données rapportées pour diverses années peuvent ne pas concorder avec les années financières, scolaires ou civiles. Nous avons donc dû, dans de nombreux cas, avoir recours à des estimations et à des chiffres dérivés.

Le mandat de la Commission lui commandait de prévoir 20 ans d'avance. Nous avons cependant constaté que nous ne pouvons le faire qu'avec beaucoup de circonspection. Considérons par exemple l'expérience des 20 dernières années. On aurait certes pu prévoir, dès 1951, certaines caractéristiques qualitatives de l'éducation postsecondaire de 1971 en Ontario, mais personne n'aurait pu, à cette époque, être assez radical pour prévoir la réalité quantitative que représentaient, à la fin des années 60, les inscriptions et les dépenses consacrées à l'éducation postsecondaire. En fait, si l'on avait établi ces projections en 1951, personne n'aurait pu les croire. C'est donc pourquoi il faut considérer un grand nombre de projections contenues dans la présente note non pas comme des prévisions ou des prédictions, mais plutôt comme une extrapolation de tendances et d'orientations.

Les projections concernant les inscriptions et les coûts postsecondaires sont nécessairement basées sur l'hypothèse selon laquelle les tendances passées se maintiendront. Notre rôle a été d'examiner ces hypothèses et ces tendances et de proposer les changements souhaitables. Les projections présentées ici tendront à être infirmées dans la mesure où nos recommandations seront acceptées et appliquées. Comme nous préconisons fortement un système d'éducation postsecondaire qui réponde aux besoins de la population ontarienne plutôt qu'un système centralisé, il est difficile de prévoir en termes quantitatifs précis l'effet de nos recommandations sur les inscriptions. Il semble cependant que nos recommandations entraîneront une certaine diminution des inscriptions de ceux qui ne sont pas intéressés sérieusement à l'éducation, mais une augmentation des inscriptions et de la participation des adultes et des personnes de moyens modestes.

Les tableaux et les graphiques qui suivent illustrent l'importance de l'évolution démographique de l'Ontario de 1951 à 1991 par rapport à la planification et au financement de l'éducation postsecondaire.

Grâce à une combinaison d'augmentation naturelle, d'immigration des autres régions du Canada et des autres pays, la population a augmenté et augmente toujours rapidement, si on la compare à celle de presque toutes les autres provinces. Ces augmentations se sont produites par une série de "vagues" démographiques. La première est à l'origine de la forte expansion des niveaux élémentaire et secondaire du début et du milieu des années 60, et est une des causes importantes de l'expansion qu'a connue le niveau postsecondaire à la fin des années 60. C'est à cause de cette même vague que la population active du Canada augmentera, d'ici les cinq prochaines années, plus rapidement que celle de tout pays comparable.

Le défi que pose l'emploi de cette population active fortement accrue constitue certes présentement un problème sérieux pour le Canada, mais il convient de signaler que nous avons déjà franchi cette période difficile où la proportion des personnes à charge sur les bancs des écoles et des universités était la plus forte, par rapport à la population travaillante.

Le déclin du taux de natalité que l'on a connu au milieu et à la fin des années 60 a entraîné au

Tableau 8-1
Population de l'Ontario (en milliers) [1]
Popluation totale et par groupes d'âge d'après les recensements de 1951 à 1966[2] et projections jusqu' à 1991[3]

Année	1951	1956	1961	1966	1971	1976	1981	1986	1991
Total	4,598	5,405	6,236	6,961	7,550	8,121	8,767	9,462	10,147
Groupes d'age									
0-14	1,239	1,618	2,008	2,204	2,179	2,062	2,057	2,248	2,457
15-19	316	347	437	599	706	803	797	681	688
20-24	352	365	387	485	632	738	835	829	714
25 et plus	2,690	3,075	3,405	3,672	4,054	4,521	5,080	5,705	6,290

1 On a arrondi les chiffres à 1,000 près.

2 Canada, Bureau fédéral de la statistique, *Population 1921-1966*. Prévisions annuelles révisées de la population, par sexe et par âge — Le Canada et les provinces (Ottawa: Imprimeur de la Reine, 1968) pages 38, 43, 48 et 53.

3 Ontario, Ministère du Trésor et de l'Economie, Division des services économiques et statistiques, Direction de l'analyse économique, *Preliminary Population Projections for Ontario, 1971-1991* (Toronto, 1968) pages 17 à 21. Note: On a adopté l'hypothèse "B" — M50, c'est-à-dire que le taux total de fertilité est passé de 2,787 en 1966 à 2,156 en 1971 et y demeurera jusqu'en 1991. Le taux annuel net de migration sera de 50,000.

Tableau 8-2
Population de l'Ontario (en milliers)[1]
Population détaillée des 18 à 24 ans d'après les recensements de 1951 à 1966 et projections jusqu'en 1991

Année	1951[2]	1956[3]	1961[4]	1966[5]	1971[6]	1976[6]	1981[6]	1986[6]	1991[6]
Total des 18-24 ans	481	501	549	727	898	1,060	1,188	1,146	1,030
Ages									
18	64	68	82	120	135	160	170	147	139
19	65	68	80	123	129	154	168	151	136
20	67	70	78	106	129	164	177	156	141
21	69	71	77	97	124	150	172	176	151
22	70	73	76	95	124	153	171	161	146
23	72	75	77	96	127	143	168	179	156
24	74	77	79	91	130	136	162	177	161

1 On a arrondi les chiffres à 1,000 près.

2 Chiffres fournis par le ministère du Trésor et de l'Economie de l'Ontario, Division des services économiques et statistiques. Les chiffres ont été ajustés grâce à la méthode Spragg.

3 Canada, Bureau fédéral de la statistique, *Recensement du Canada — 1956*, Bulletin 1-10, "Population — Années d'âge" (Ottawa: Imprimeur de la Reine, 1957), p. 21-2.

4 Canada, Bureau fédéral de la statistique, *Recensement du Canada — 1961*, Vol. 1 (2e partie), Bulletin 3, "Population — Années d'âge", Tableau 26 (Ottawa; Imprimeur de la Reine, 1962), p. 26-2.

5 Canada, Bureau fédéral de la statistique, *Recensement du Canada - 1966*, Vol. 1 (2e partie), "Population — Années dâge", Tableau 25, (Ottawa: Imprimeur de la Reine, 1968), p. 25-2.

6 Ontario, Ministère du Trésor et de l'Economie, Division des services économiques et statistiques. Note: On a adopté l'hypothèse "B" — M50, c'est-à-dire que le taux total de fertilité est passé de 2,787 en 1966 à 2,156 en 1971 et y demeurera jusqu'en 199?. Le taux annuel net de migration sera de 50,000. Le taux déclinant de mortalité pour ce groupe d'âge est de 0-4%.

Figure 8-1

Population de l'Ontario

Population totale et par groupes d'âge d'après les recensements de 1951 à 1966 et projections jusqu'à 1991

TOTAL

25 ans et plus

20-24

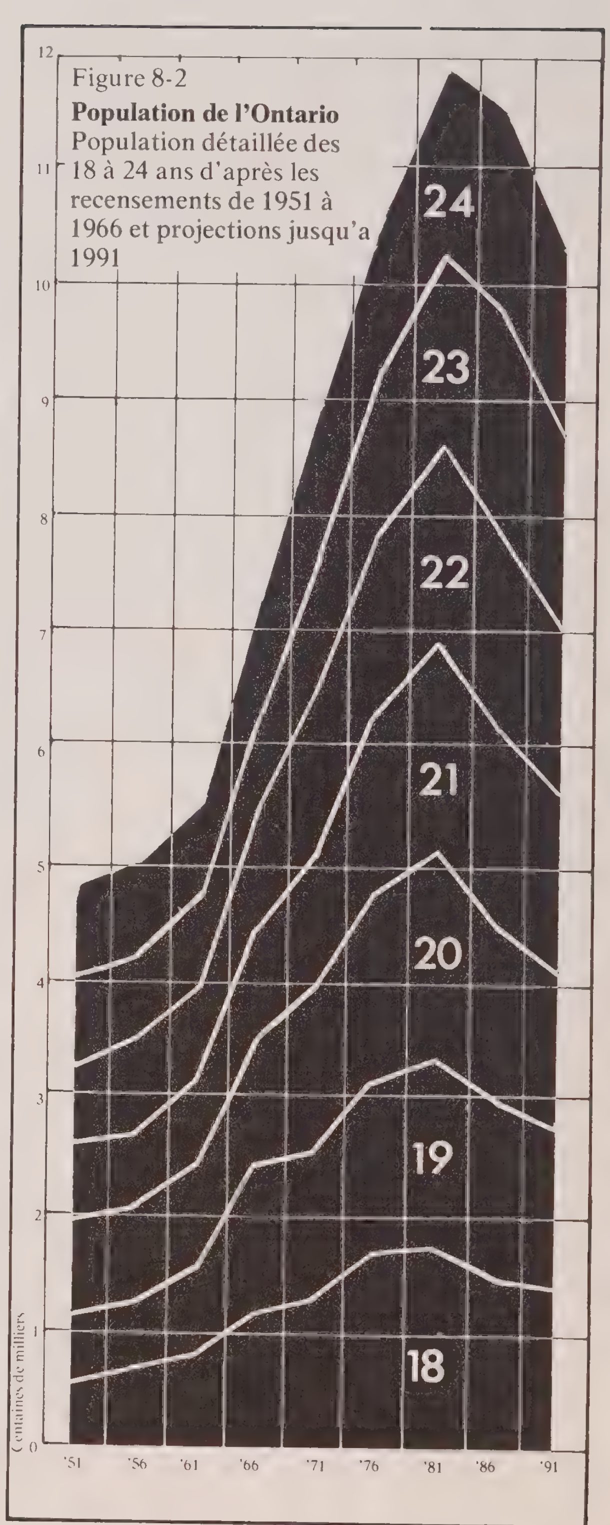
15-19

0 – 14 ans

Millions

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

'51 '56 '61 '66 '71 '76 '81 '86 '91



niveau élémentaire une diminution des inscriptions qui se fait déjà sentir. La population des 18 à 24 ans, d'où proviennent traditionnellement la plupart des étudiants des collèges et des universités, se stabilisera bientôt pour diminuer ensuite. Cette tendance est illustrée par les Tableaux 8.1 et 8.2, ainsi que par les Figures 8.1 et 8.2. La population des 18 ans a plus que doublé entre 1951 et 1971; la majeure partie de cette augmentation s'est produite au cours des années 60. Au cours de la prochaine décennie, le nombre des 18 ans augmentera modestement pour atteindre son apogée vers 1980; viendra ensuite une diminution et les chiffres de 1991 reviendront presqu'au niveau de ceux de 1971.

Le Tableau 8.3 et la Figure 8.3 illustrent l'historique et les projections des inscriptions dans divers secteurs de l'éducation. Les tendances historiques dépeignent la croissance frappante des inscriptions qui a caractérisé les 20 dernières années.

Il faut examiner avec circonspection les projections concernant l'éducation postsecondaire. Comme l'indiquent les renvois en bas de page, la plupart des projections reflètent l'hypothèse selon laquelle les tendances actuelles et les politiques régissant l'assiduité se maintiendront. Le déclin des inscriptions qu'on a connu aux automnes de 1971 et de 1972 ne fait que confirmer que les techniques de projection des inscriptions ne prévoient pas les nouvelles tendances et influences sociales. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, il est en outre difficile de prévoir l'influence qu'auront nos recommandations si elles sont appliquées.

L'anyalyse des tendances illustrées ici indique déjà une diminution substantielle des inscriptions aux universités par rapport aux prévisions des dernières années,[1] ce qui réflète en grande partie les méthodes techniques utilisées.[2]

---

[1] Wolfgang M. Illing et Zoltan E. Zsigmond, *Inscriptions aux écoles et aux universités, de 1951-1952 à 1975-1876*, Etude n°. 20 préparée par le personnel. (Ottawa: Conseil économique du Canada, 1967.)

[2] J. Holland, S. Quazi, F. Siddiqui et M. Skolnik, *Manpower Forecasting and Educational Policy,* Etude préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1971).

Les données concernant les inscriptions prévues aux cours supérieurs démontrent très clairement la faiblesse de la méthode d'extrapolation des tendances. Ce secteur s'est certes développé plus rapidement que celui des inscriptions au premier cycle au cours des années 60 et a par conséquent donné lieu aux extrapolations illustrées ici, mais les influences sociales et autres, ainsi que l'expérience des trois dernières années suggèrent que les taux futurs de croissance des inscriptions au deuxième cycle seront plus modestes. Dans la dernière projection du Tableau 8.7, on utilise des données ajustées pour les inscriptions à ces cours pour 1976-1977 et 1981-1982.

L'omission des projections des inscriptions pour "l'autre" secteur postsecondaire reflète les incertitudes qui règnent dans ce domaine.

Le Tableau 8.4 et la Figure 8.4 illustrent le produit national brut du Canada et le produit provincial brut de l'Ontario pour la période de 1951 à 1971, ainsi que des projections pour 1976 et 1981 fondées sur une augmentation de 5.6% par année.

Les principaux éléments[3] du coût de l'éducation postsecondaire et de l'éducation en général pour la période de 1951 à 1971 fournissent un tableau complet des coûts de l'éducation en Ontario depuis 20 ans; on peut ensuite établir un rapport entre ceux-ci et notre population et nos richesses, comme l'illustre le Tableau 8.6.

Il importe de remarquer que les coûts par étudiant illustrés au Tableau 8.5 sont basés sur les dépenses totales d'exploitation seulement.

Le Tableau 8.6 illustre les dépenses d'exploitation et d'immobilisation des institutions d'enseignement postsecondaire. Ces dépenses sont ensuite combinées aux dépenses d'exploitation et d'immobilisation du système élémentaire et secondaire public pour donner une indication du total des frais d'exploitation et d'immobilisation du système public d'éducation de l'Ontario. L'augmentation de ces coûts est frappante. Pour les comprendre, il faut cependant les examiner en fonction de la population et de la productivité.

---

[3] Les éléments inclus sont définis tels que signalés à cause des restrictions que comportent certaines séries de données. Il n'incluent pas tous ceux qu'emploie Statistique Canada dans certains rapports.

Tableau 8-3
Inscriptions dans les maisons d'enseignement de l'Ontario

	1951-52	1956-57	1961-62	1966-67	1971-72	1976-77	1981-82	1986-87	1991-92
Universités [1]									
Prédiplômés	19,495	22,195	27,852	55,441	108,260	168,130	206,050	217,000	209,975
Diplômes	1,681	1,676	3,733	7,410	14,770	24,660	31,000	33,000	33,000
Total	**21,176**	**23,871**	**31,585**	**62,851**	**123,030**	**192,790**	**237,050**	**250,000**	**242,975**
CAAT [2]									
Etudiants à plein temps	151	1,020	2,519	7,255	34,354	55,979	75,993	82,378	86,129
Autres institutions postsecondaires [3]	3,133	5,827	9,354	20,380	21,592	19,202	N/A	N/A	N/A
publiques: elementaires et secondaires [4]									
Elémentaires	603,692	841,686	1,056,237	1,232,713	1,456,840	1,351,455	1,323,871	N/A	N/A
Secondaires	140,800	195,300	313,200	436,026	574,520	627,884	561,834	N/A	N/A
Total	**744,492**	**1,036,986**	**1,369,437**	**1,668,739**	**2,031,360**	**1,979,339**	**1,885,705**	**N/A**	**N/A**

Note: Remarquer que les projections relatives au nombre d'inscriptions dans les universités, les CAAT et les autres institutions postsecondaires ne tiennent pas compte des fortes réductions enregistrées en 1971 et en 1972. On trouvera plus bas les sources consultées.

N/A signifie indisponible

1 Universités

Inscriptions totales dans toutes les universités d'après les recensements de 1951 et de 1956; dans toutes les universités subventionnées par la province d'après les recensements de 1961 et 1966; et projections pour 1971 à 1991. (On a calculé les inscriptions prévues pour les années 1980, 1985 et 1990 et on a inscrit ces chiffres sous les années 1981, 1986 et 1991.) Y compris les inscriptions dans les écoles normales rattachées aux universités.

Sources: Pour 1951 et 1956: Tableau A-43 – "University and College Enrolment (Winter Session only) (Excluding Teachers' Colleges) By Sex, 1951-52 to 1967-68 – Ontario" dans *Enrolment in Education Institutions by Province – 1951-52 to 1980-81*, de Z. E. Zsigmond et C. J. Wenaas. Etude no 25 du Conseil économique du Canada (Ottawa: Imprimeur de la Reine, 1970) p. 130.

Sources: Pour 1961 à 1991: J Holland, S Quazi, F. Siddiqui et M Skolnik, *Manpower Forecasting and Educational Policy*. Etude préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972) p. 233. Voir également C. Watson et S. Quazi, *Ontario University and College Enrolment Projections to 1981-82 1968 Projection*, Enrolment Projection Series/Number 4 (Toronto: Institut de recherches pédagogiques de l'Ontario, 1969).

2 CAAT

Nombre total des étudiants à plein temps inscrits dans les collèges des arts appliqués et de technologie (et/ou dans les institutions semblables qui les ont précédé, par example, les centres de formation professionnelle de l'Ontario et les instituts de technologie de l'Ontario) d'après les recensements de 1951 à 1966, le nombre réel d'inscriptions en 1971-1972 et les projections jusqu'à 1991.

Sources: Pour 1951 à 1966: Ontario, ministère de l'Education, *Report of the Minister of Education*, (Toronto: Imprimeur de la Reine, rapport annuel); Ontario, ministère des Affaires universitaires, *Report of the Minister of University Affairs* (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1967); et les autres renseignements obtenus des ministères de l'Education et des Affaires universitaires de l'Ontario et publiés sous le titre: "Full-time Enrolment in Ontario Community Colleges 1950-51 – 1968-69". Préparé par la Direction de la planification économique, Division de la planification des politiques, ministère du Trésor et de l'Economie de l'Ontario, septembre 1969, 3 pages dactylographiées.

Sources: (Note: Ces chiffres s'appliquent au mois de septembre de l'année en cause) Pour 1971 à 1981: C. Watson, S. Quasi et F. Siddiqui, *Enrolment in Ontario Colleges of Applied Arts and Technology: Projections to 1981-82 – 1970 Projections*, Enrolment Projection Series/Number 7 (Toronto: Institut de recherches pédagogiques de l'Ontario, 1972), p. 64.

Sources: Pour 1986 à 1991: J. Holland, S. Quasi, F Siddiqui et M. Skolnik, *Manpower Forecasting and Educational Policy* Etude préparée pour la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972) p. 242.

Sources: (Note: On a calculé les inscriptions prévues pour les années 1985-1986 et 1990-1991 et on a inscrit ces chiffres sous les années 1986-1987 et 1991-1992.)

3 Autres institutions postsecondaires

Y compris le Collège des beau arts de l'Ontario, l'Institut polytechnique Ryerson, les écoles normales qui ne sont pas rattachées à des universités, les écoles d'infirmières et les collèges d'agriculture.

Sources: Pour 1951 à 1966: Divers rapports officiels des ministères de l'Education et des Affaires universitaires de l'Ontario, du ministère du Trésor et de l'Economie de l'Ontario, et de nombreuses publications du Bureau fédéral de la statistique du Canada. Les chiffres sont indisponibles pour les écoles d'infirmières (1951 à 1961) et les collèges d'agriculture (1951 à 1966).

Sources: Pour 1971 et 1976: Toutes les données proviennent de la Direction des statistiques du ministère des Affaires collégiales et universitaires de l'Ontario

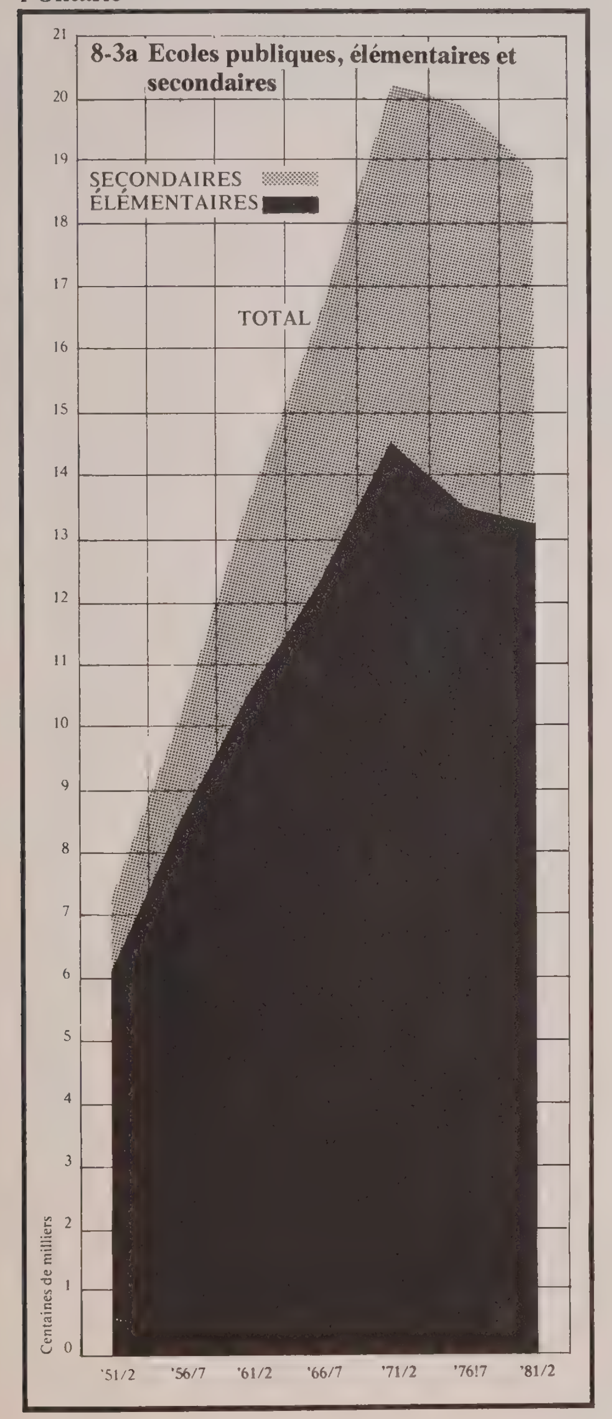
4 Ecoles élémentaires et secondaires publiques

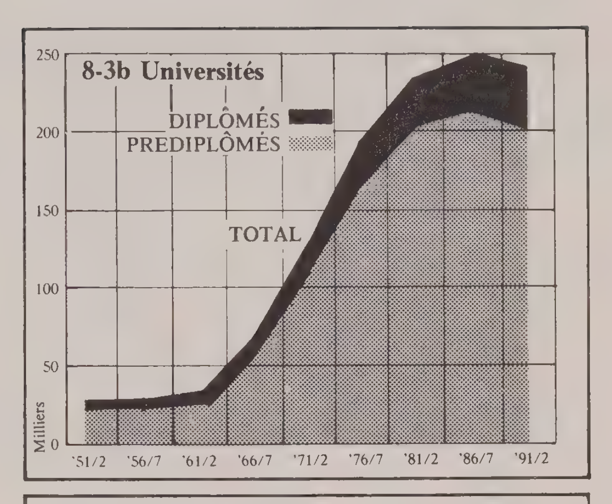
Le nombre des inscriptions aux écoles primaires représente tous les élèves de la maternelle à la 8e année et celui des écoles secondaires, les élèves de la 9e à la 13e année inclusivement.

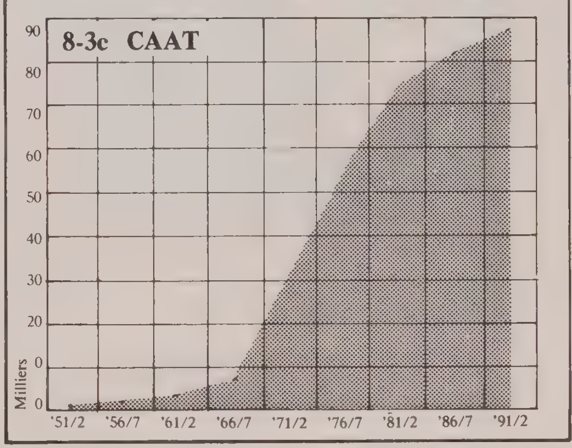
Sources: Ces chiffres sont tirés des données compilées par L'Institut des recherches pédagogiques de l'Ontario (pour ce qui est des inscriptions à l'élémentaire, de 1951 à 1966, et au secondaire, en 1966) et le ministère de l'Education de l'Ontario (1971 à 1981). Statistique Canada a compilé le nombre des inscriptions au secondaire pour les années 1951 à 1961.

Figure 8-3

Inscriptions dans les maisons d'enseignement de l'Ontario







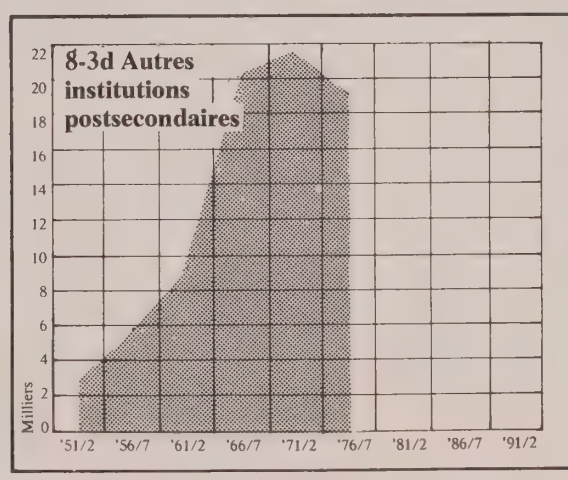
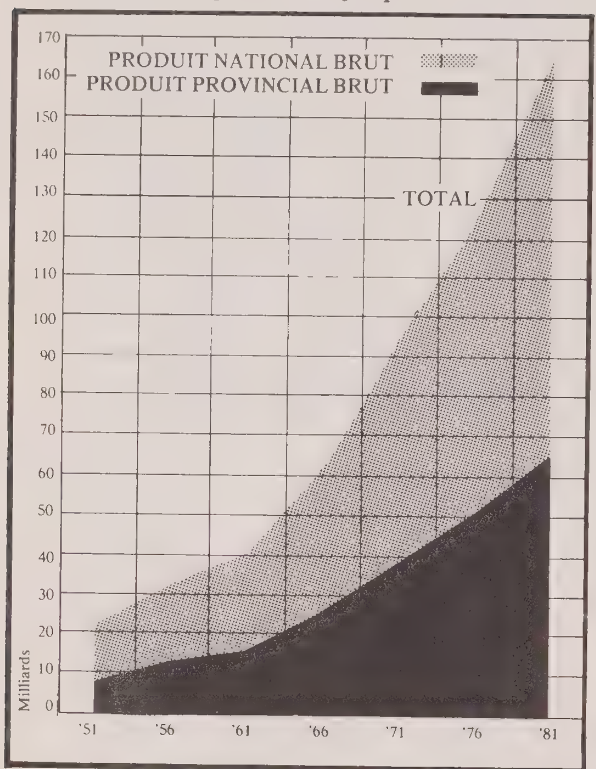


Figure 8-4

Produit national brut et produit provincial brut

de 1951 à 1971 et projections jusqu'à 1981



La deuxième partie du Tableau donne les coûts per capita et la troisième établit un rapport entre le coût de l'éducation et le produit provincial brut. Les dépenses totales (en dollars actuels) indiquées pour l'éducation en 1971-1972 sont 15 fois supérieures à ce qu'elles étaient en 1951-1952, mais la proportion du produit provincial brut total consacrée à l'éducation en 1971-1972 n'est que trois fois et demie plus élevée qu'en 1951-1952.

La différence entre ces deux proportions reflète naturellement les fortes augmentations de population et de production qu'a connues l'Ontario depuis 20 ans.

Les immobilisations dans le domaine de l'éducation sont financées de diverses façons. Depuis 1964, les immobilisations des universités sont financées par l'*Ontario Univesities Capital Aid Corporation* qui prévoit un amortissement échelonné sur 30 ans. Aux niveaux élémentaire et secondaire, les immobilisations sont souvent financées à même les revenus courants. Aux fins des analyses et des projections, les immobilisations sont traitées comme une dépense courante pour l'année où a eu lieu l'entrée de caisse pour les projets d'immobilisation.

Le Tableau 8.7 présente une projection des coûts de l'éducation postsecondaire et de l'éducation en

Tableau 8-4

Produit national brut[1] et Produit provincial brut[2]

De 1951 à 1971 et projections jusqu'à 1981[3]

	1951	1956	1961	1966	1971	1976	1981
				$ Millions			
Canada	22,028	33,200	40,848	63,320	96,596	126,847	166,571
Ontario	8,419	12,542	16,010	25,342	38,100	50,032	65,700
Ontario (% du Canada)	38.2	37.8	39.2	40.0	39.4	39.4	39.4

Note: Les chiffres pour 1951-1971 sont exprimés en dollars courants et pour 1976 et 1981 en dollars constants pour 1971.

1 Les chiffres cités pour 1951 à 1971 sont les prix courants, désaisonnalisés et aux taux annuels; ils reflètent les données révisées qui proviennent de la révision historique des comptes nationaux de revenus et de dépenses tels que cités par Statistique Canada, Direction des comptes économiques, Service des données chronologiques générales — *Supplément annuel de la* Section 1 — *Revue statistiques du Canada* (*Certains indicateurs économiques*) Catalogue 11-206 Annuel (Ottawa: Information Canada, 1972), p. T-9-1.

2 Pour 1951 à 1966: Ontario, ministère du Trésor, de l'Economie et des Affaires intergouvernementales, Service des politiques économiques, Direction de l'analyse économique, *Ontario Statistical Review 1971*, Supplement to Ontario Economic Review (Toronto, 1972) pages 49-50. Le Chiffre pour 1971 est le chiffre réel, mais arrondi, cité dans le *Discours du budget* (*1972*), (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972).
(Note: Les chiffres cités représentent le "Concept national du produit provincial brut au prix du marché".)

3 Les chiffres cités pour 1976 et 1981 représentent un taux annuel moyen de croissance de 5.6%. C'est là le chiffre établi récemment par la Conseil économique du Canada pour ce qui est du taux annuel moyen de changement du Produit national brut du Canada pour les années 1970 à 1980. Voir le tableau 4-3 — "Composantes de la dépense nationale brute" (en dollars de 1961), Conseil économique du Canada, *9e exposé annuel — Les années 70*. (Ottawa: Information Canada, 1972), p. 37.
(note: On a calculé que le produit provincial brut de l'Ontario enregistrerait une augmentation annuelle moyenne indentique.)

général pour la prochaine décennie. Il est important d'insister sur le fait que ce sont des projections, et non des prédictions. Les projections sont établies d'après une estimation des tendances des paramètres principaux en supposant que les autres facteurs demeurent constants. Les hypothèses figurent ci-dessous et les résultats, au Tableau 8.7. On peut naturellement faire d'autres projections en partant d'autres hypothèses.

Le plus important, c'est que les projections ne reflètent pas l'impact de nos recommandations, mais plutôt les tendances générales actuelles et celles des années 70. Comme nous l'avons déjà dit, l'adoption de certaines de ces

Tableau 8-5
Données financiàres

	1951-52	1956-57	1961-62	1966-67	1971-72
Universités de l'Ontario[1]					
Coût d'exploitation[2]	13,000,000	22,000,000	45,000,000	151,476,000	437,000,000
Coût d'immobilisation[3]	2,990,000	1,870,000	18,462,000	93,105,000	105,000,000
Total	**15,990,000**	**23,870,000**	**63,462,000**	**244,581,000**	**542,000,000**
Financement public[4]	280,000	470,000	1,186,000	30,891,000	111,738,000
Coût d'exploitation par étudiant à plein temps moyen	614	922	1,425	2,410	3,552
Collèges des arts appliqués et de technologie de l'Ontario[6]					
Coût d'exploitation	90,788	139,908	1,443,120	6,674,837	90,288,000
Coût d'immobilisation	18,868	31,416	325,002	2,404,580	63,000,000
Total	**109,656**	**171,324**	**1,768,122**	**9,079,417**	**153,288,000**
Financement public[7]	13,375	19,175	83,444	917,492	9,526,734
Dépenses des étudiants	15,457	57,440	315,528	1,342,175	6,303,505
Coût d'exploitation par étudinant à plein temps[5]	601	137	573	920	2,628
Autres institutions postsecondaires de l'Ontario[8]					
Coût d'exploitation	1,545,000[9]	2,493,000	14,970,000	22,721,000	51,360,000
Coût d'immobilisation	356,000[10]	1,288,000	2,207,000	1,029,000	22,398,000[11]
Total	**1,901,000**	**3,781,000**	**17,177,000**	**23,750,000**	**73,758,000**
Financement public[12]	53,000	69,000	4,060,000	6,390,000	11,065,000
Dépenses des étudiants	199,000	444,000	1,035,000	506,000	1,489,000
Coût d'exploitation par étudiant à plein temps	493	583	1,600	1,115	2,379

1 Il s'agit d'approximations. Les chiffres cités pour 1951-1952 et 1956-1957 couvrent toutes les universités; pour 1966-1967 toutes les universités subventionnées par l'Ontario. Ces chiffres proviennent de la Direction des finances du ministère des Affaires universitaires de l'Ontario.
2 Jusqu'à 1971-1972 le budget d'exploitation provenait des subventions fédérales et provinciales et d'autres sources mais ne tenait pas compte des services auxiliaires. Les chiffres de 1971-1972 sont le reflet de la formule normale de financement, y compris les frais de scolarité, à laquelle s'ajoute une subvention spéciale de 15 millions.
3 Ces chiffres représentent les subventions consenties par la province au chapitre de l'immobilisation auxquelles s'ajoutent les autres sommes recueillies à cette fin par les universités.
4 Pour toutes les universités. Le total pour 1951-1952, 1956-1957 et 1961-1962 ne comprend que l'aide provinciale (bourses et dons).
Source: Rapport du ministre des Affaires universitaires de l'Ontario.
5 Voir Tableau 8-3: c'est le nombre total des inscriptions qui a été utilisé pour établir le coût moyen d'exploitation.
6 Il s'agit d'approximations.
7 Les fonds publics attribués aux étudiants des CAAT comprennent les prêts du gouvernement provincial et les subventions du gouvernement fédéral.
8 Les autres institutions postsecondaires comprennent le Collège des beaux-arts de l'Ontario, l'Institut polytechnique Ryerson, les écoles normales qui ne sont pas rattachées à des universités, les écoles d'infirmières et les collèges d'agriculture. Il s'agit d'approximations (sauf pour les frais d'exploitation(.
9 Les chiffres relatifs aux écoles d'infirmières sont indisponibles pour 1951-1952 et 1956-1957 et ne sont pas inclus.
10 Les chiffres relatifs aux écoles d'infirmières sont indisponibles pour l'année 1951-1952, et ne sont pas inclus. Tous les autres chiffres relatifs à ces institutions sont des approximations établies par la Commission des services hospitaliers de l'Ontario.
11 Les chiffres pour les écoles normales sont des approximations qui proviennent du ministère des Travaux publics. Le total comprend 1.4 million pour les collèges d'agriculture.
12 Comprend les subventions provinciales, les prêts fédéraux et des sommes provenant de plusiers autres sources.

recommandations peut entraîner une diminution des inscriptions; d'autres pourront les faire augmenter. Nous avons recommandé une augmentation des subsides dans certains cas et une diminution dans d'autres. Il est difficile d'estimer le résultat général d'une combinaison des incertitudes concernant l'influence des recommandations sur les inscriptions et de celles qui concernent le financement. Les projections du présent chapitre constituent probablement une indication réaliste de l'importance des dépenses que l'on pourra connaître au cours des années 70.

Tous les chiffres concernant les coûts sont exprimés en dollars constants de 1971, et il faudra donc tenir compte de l'inflation éventuelle. Les analyses sont présentées en plusieurs parties. Dans chaque cas, la première colonne, celle de 1971-1972, reflète les données et les estimations courantes et sert donc de base aux projections pour 1976-1977 et 1981-1982.

La première partie du Tableau 8.7 porte sur l'éducation élémentaire et secondaire du secteur public. Le total des inscriptions devrait diminuer

Tableau 8-6
Analyse du coût de l'éducation publique en Ontario
Coût total, per capita, et pourcentage du Produit provincial brut pour 1951-1971[1]

	1951-52	1956-57	1961-62	1966-67	1971-72	Unités
Exploitation et immobilisation						
Universités	16.0	23.9	63.5	244.6	542.0	$ millions
Collèges des arts appliqués et de technologie	0.1	0.2	1.8	9.1	153.3	$ millions
Autres institutions postsecondaires	1.9	3.8	17.2	23.8	73.8	$ millions
Total: maison d'enseignement postsecondaire	18.0	27.9	82.5	277.5	769.1	$ millions
Total: écoles publiques, élémentaires et secondaires	136.4	250.6	478.8	876.6	1,544.7	$ millions
Coût total de l'éducation publique	154.4	278.5	561.3	1,154.1	2,313.8	$ millions
Coût pour la population						
Coût per capita de l'éducation postsecondaire	4	5	13	40	101	$
Coût per capita de l'éducation publique	34	52	90	166	306	$
Coût: pourcentage du Produit provincial brut						
Coût total de l'éducation post-secondaire (pourcentage du PPB)	0.2	0.2	0.5	1.1	2.0	%
Coût total de l'éducation publique (pourcentage du PPB)	1.8	2.2	3.5	4.6	6.1	%

1 On a tiré des tableaux précédents les données nécessaires à l'etablissement des coûts d'exploitation et d'immobilisation, des coûts per capita et du pourcentage du Produit provincial brut que représente le coût de l'éducation.

Tableau 8-7
Inscriptions et coûts[1] prévus dans le domaine de l'éducation publique en Ontario

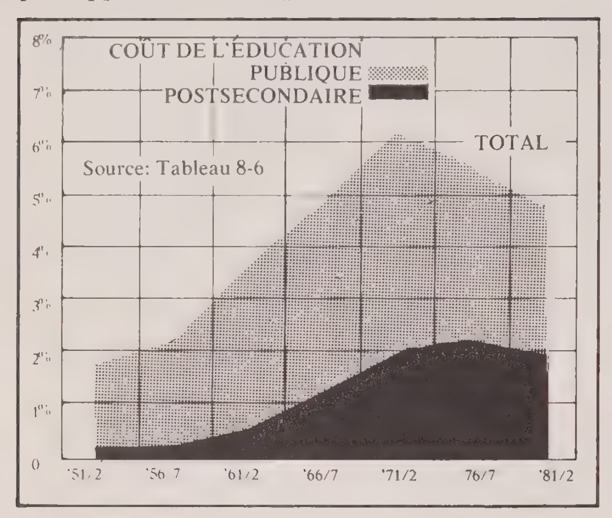
	1971-72	1976-77	1981-82	Unités
Ecoles élémentaires et secondaires totalement subventionnées par la population				
Nombre total des incriptions	2,031,400	1,979,300	1,885,700	Etudiants
Coût total (immobilisation et exploitation) — augmentation de 1.5% en dollars courants	1,545	1,664	1,793	$ millions
Universités				
Inscriptions[2]	123,000	191,000	234,000	Etudiants
Coût d'exploitation unitaire[2]	3,600	3,600	3,600	$
Coût total d'exploitation	443	688	842	$ millions
Etudiants: augmentation annuelle moyenne	—	13,600	8,600	Etudiants
Nouveaux capitaux: $7,000 par étudiant de plus	—	95	60	$ millions
Rénovations et remplacement @ 3% du matérial@ $7,000	—	40	48	$ millions
Coût total d'immobilisation	105	135	108	$ millions
Total: exploitation et immobilisation	548	823	950	$ millions
Colleges des arts appliqués et de technologie				
Inscriptions	34,400	56,000	76,000	Etudiants
Coût d'exploitation unitaire[3]	2,600	2,400	2,200	$
Coût total d'exploitation	89	134	167	$ millions
Etudiants: augmentation annuelle moyenne	—	4,300	4,000	Students
Nouveaux capitaux: $7,000 par étudiant de plus	—	30	28	$ millions
Rénovations et remplacement @ 3% du matéériel @ $7,000	—	14	17	$ millions
Coût total d'immobilisation	63	36	45	$ millions
Total: exploitation et immobilisation	152	170	212	$ millions
Autres institutions postsecondaires				
Total: exploitation et immobilisation[2]	74	74	74	$ millions
Maisons d'ensignement postecondaire — Total: exploitation et immobilisation	774	1,067	1,236	$ millions
Total: éducation publique	2,319	2,731	3,029	$ millions
Coût per capita				
Coût total de l'éducation postsecondaire per capita	103	131	141	$
Coût total de l'éducation publique per capita	307	336	346	$
Produit provincial brut				
Coût total de l'éducation postseondaire: pourcentage du PPB	2.0	2.1	1.9	%
Coût total de l'éducation publique: pourcentage du PPB	6.1	5.5	4.6	%

1 On suppose que le nombre des diplômés par rapport à celui des prédiplômés se fixera au niveau de 1971-1972.

2 Ce chiffre est exprimé en dollars constants; il présuppose une augmentation destinée à combattre l'inflation. D'autres modifications pourraient s'avérer nécessaires en raison de modifications dans le domaine des salaires, de l'étendue des opérations, du nombre des inscriptions et du contenu des programmes.

3 On suppose que le coût unitaire d'exploitation diminuera en raison de l'influence de l'échelle des opérations.

Figure 8-5
Coût de l'éducation
par rapport au Produit provincial brut



de 8.4% durant cette décennie, tandis que celui des dépenses d'immobilisation et d'exploitation devrait augmenter à raison de 1.5% par année, ce qui signifiera une augmentation réelle de 26% des coûts par élève durant cette décennie.

La deuxième partie porte sur les universités. Les projections des inscriptions aux programmes des premier et deuxième cycles sont basées sur l'hypothèse selon laquelle la proportion des étudiants du premier cycle par rapport à ceux du deuxième cycle demeurera relativement constante au niveau de 1970. Il est important de remarquer que ces projections concernent les inscriptions à plein temps. Il serait certes préférable de baser nos calculs sur l'équivalent des inscriptions à plein temps (c'est-à-dire sur le total des inscriptions à plein temps et de son équivalent en inscriptions à temps partiel), mais il est difficile de le faire avec régularité pour la période de 1951 à 1981. Les dossiers historiques ne sont pas assez exacts pour permettre une analyse qui se tienne. Les frais d'exploitation des universités comprennent donc les coûts d'éducation des étudiants à temps partiel dont le nombre n'est pas inclus à celui des étudiants à plein temps. Les projections sont basées sur les dépenses d'exploitation des universités exprimées sous forme d'un chiffre simple par étudiant, qui demeure constant durant toute la décennie.

Au chapitre des immobilisations, il se présente deux éléments. Le premier est celui des capitaux réservés à l'expansion nécessaire pour loger un nombre accru d'étudiants. On calcule la moyenne des taux annuels de croissance durant les années en question et l'on estime à $7,000 la place d'étudiant le coût des immobilisations, ce qui reflète les normes actuelles. On prévoit en outre, pour les réparations et le remplacement, une réserve dont le montant annuel représente 3% de ce qu'il en coûterait pour remplacer les constructions existantes.

Les projections des inscriptions aux collèges des arts appliqués et de technologie sont tirées du Tableau 8.3. Les dépenses unitaires d'exploitation se sont élevées à $2,600 par étudiant à plein temps en 1971. Les collèges ont été récemment assujettis à une formule mobile de financement de leurs dépenses d'exploitation. Les coûts unitaires diminueront à mesure qu'augmenteront les inscriptions, approximativement comme l'indique le Tableau. Quant aux immobilisations, on fait les mêmes hypothèses que dans le cas des universités.

Pour "l'autre" secteur de l'éducation postsecondaire, les dépenses réelles de 1971-1972 s'élèvent à environ 74 millions de dollars. Si l'on tient compte du fait que les écoles de formation des maîtres sont en voie d'être intégrées aux universités et qu'un grand nombre d'écoles d'infirmières sont en train de s'intégrer aux collèges des arts appliqués et de technologie, il devient très difficile de prévoir avec précision les inscriptions dans ce secteur. On suppose donc de façon conservatrice que les dépenses totales de "l'autre" secteur demeureront constantes durant toute la décennie.

Les coûts totaux qui en résultent sont donc exprimés, de la même façon que dans le Tableau 8.6, sur une base per capita et en pourcentage du produit brut de l'Ontario.

Par rapport aux importantes augmentations des deux dernières décennies illustrées au Tableau 8.6, les projections pour les années 70 n'indiquent qu'une augmentation modeste des coûts per capita et une diminution de la proportion du produit provincial brut consacré à l'éducation.

Recommandation 109

Le but du financement de l'éducation postsecondaire par le gouvernement provincial devrait être l'accès universel aux services éducationnels appropriés pour tous ceux qui veulent et peuvent en profiter. Il faudrait donc abolir progressivement tous les obstacles financiers à l'accès universel.

Recommandation 110

Le financement public des coûts d'exploitation des institutions postsecondaires devrait établir une différence entre les dépenses consacrées à l'éducation et à l'instruction d'une part, et à la recherche et aux autres activités de l'autre. Les subsides publics annuels devraient être attribués à chaque institution en un seul paiement global:

(a) les subsides réservés aux dépenses d'instruction ou d'éducation devraient s'élever à la moitié ou aux deux tiers de ces coûts, et être basés sur une formule révisée; et

(b) les subventions à la recherche et aux autres activités, s'il en est, devraient être étalées sur une longue période (d'au moins trois ans et d'au plus cinq) et être fonction d'une évaluation de la qualité de chaque discipline ou domaine.

Recommandation 111

1. Il faudrait améliorer la stabilité financière des institutions postsecondaires en répartissant et en attribuant en fonction des inscriptions futures le revenu qu'elles obtiennent en vertu de la formule de financement. Il faudrait déterminer les inscriptions prévues de chaque institution en consultation avec le conseil compétent et avec son approbation. Elles devraient être conformes aux prévisions pour toute la province et aux projets à long terme des institutions.

2. Dans le calcul du revenu obtenu en vertu de la formule, il faudrait subventionner les étudiants à temps partiel au prorata des autres.

Recommandation 112

Pour faciliter la planification à long terme, il faudrait annoncer pour des périodes de trois ans les politiques du gouvernement et des conseils proposés concernant les subventions et les subsides.

Recommandation 113

Les institutions devraient être libres de fixer elles-mêmes leurs frais de scolarité.

Recommandation 114

Les collèges des arts appliqués et de technologie, les universités et les institutions semblables devraient être traités équitablement à tous les points de vue, y compris ceux des activités culturelles, sportives et sociales.

Recommandation 115

Les collèges confessionnels devraient pouvoir bénéficier de la même aide financière que les collèges et les universités laïques, sous réserve des conditions suivantes:

(a) les organismes de régie des collèges confessionnels devraient se conformer aux principes généraux recommandés dans le présent Rapport[17] pour ces organismes;

(b) le collège ne devrait pas faire de différence de religion sur le plan des politiques d'admission des étudiants, et d'embauche, de promotion et de permanence des professeurs;

(c) le collège devra promettre que les fonds publics ne serviront pas à la formation religieuse doctrinaire;

(d) le collège devra faire approuver ses programmes scolaires par le sénat ou un organisme équivalent d'une institution laïque à laquelle il set affilié ou fédéré; et

(e) un plan à long terme, comprenant les inscriptions prévues, devra être soumis à l'approbation du conseil compétent.

---

[17] Voir le Chapitre 7 du présent Rapport.

Recommandation 116

Les étudiants et les professeurs des collèges confessionnels devraient pouvoir bénéficier de l'éventail complet des programmes financiers recommandés dans le présent Rapport (c'est-à-dire que les étudiants devraient être admissibles aux programmes de bourses d'études supérieures et de recherche, de subventions et de prêts, et les professeurs, aux subventions appropriées à la recherche).

Recommandation 117

Afin d'encourager l'innovation et l'excellence dans tous les domaines, il faudrait établir un programme limité de bourses d'études provinciales à l'intention des étudiants du premier cycle universitaire, des collèges et ceux du secteur libre de l'éducation.

Recommandation 118

Il faudrait également établir un programme limité de bourses d'études supérieures pour les meilleurs étudiants. Le montant devrait en être assez élevé pour conserver en Ontario un grand nombre des meilleurs étudiants et pour en attirer d'autres de qualité semblable de l'extérieur. Le choix devrait se faire au moyen d'un concours provincial. Une certaine proportion des bourses de recherche (15% par exemple) devrait être décernée à des non-Canadiens.

Recommandation 119

L'Etat devrait subventionner les étudiants du niveau postsecondaire au moyen de deux autres programmes: un programme de subventions destiné à faciliter l'accès à l'éducation postsecondaire pour les étudiants des familles à faibles revenus, et un programme de prêts à remboursement obligatoire accessible à tous les étudiants, y compris ceux des collèges confessionnels et des autres institutions postsecondaires privées.

Recommandation 120

Les caractéristiques du programme de subventions devraient être les suivantes:

(a) les subventions devraient être assez importantes pour payer les frais de scolarité et de subsistance de l'étudiant durant son cours;

(b) les subventions devraient être décernées aux récipiendaires pour cinq ans d'études à plein temps ou l'équivalent en études à temps partiel;

(c) l'admissibilité d'un individu aux subventions devrait dépendre de son revenu et de la fortune et du revenu de ses parents. La somme accordée devrait être calculée en fonction de la catégorie de revenu et de l'importance de la famille du récipiendaire, jusqu'à concurrence d'un revenu de $15,000 (dollars de 1972) pour une famille de deux enfants. Cette limite devrait être révisée périodiquement;

(d) l'admissibilité à une subvention et l'importance de celle-ci ne devraient pas être altérées parce que le récipiendaire vit avec ses parents; et

(e) la subvention devrait être calculée en fonction d'une échelle mobile et diminuer graduellement à partir du maximum accordé aux étudiants dont les familles ont les plus faibles revenus de l'Ontario.

Recommandation 121

Les caractéristiques du programme de prêts à remboursement obligatoire devraient être les suivantes:

(a) tous les étudiants devraient y être admissibles;

(b) la durée ne devrait pas en être limitée, mais dépendre d'une progression raisonnable vers un objectif scolaire déclaré;

(c) les prêts devraient porter intérêt;

(d) le remboursement devrait être basé sur le principe de la "capacité de payer" et représenter un pourcentage du revenu imposable de l'année:

(e) les prêts devraient être remboursés en 20 ou 30 ans, ou remis par la suite; et

(f) le montant annuel et total de l'aide dont pourrait bénéficier chaque étudiant devrait être calculé par les conseils responsables des universités, des collèges et du secteur libre de l'éducation.

Recommandation 122

Le gouvernement de l'Ontario devrait envisager de mettre en oeuvre des régimes convenables d'aide financière à l'intention des personnes qui, pour se préparer à un programme postsecondaire, doivent suivre des cours de rattrapage.

Recommandation 123

Les gouvernements de l'Ontario et du Canada devraient instituer des programmes en vertu desquels les étudiants pourraient obtenir le paiement des coûts de leur instruction en retour de la signature d'un contrat de service.

Recommandation 124

1. Les citoyens canadiens habitant l'Ontario qui n'ont pas reçu d'éducation postsecondaire officielle dans une institution traditionnelle, mais qui désirent et peuvent parfaire leur éducation d'une autre façon devraient pouvoir poser leur candidature à des subsides jusqu'à la valeur approximative de la moyenne, par étudiant, de l'aide publique accordée à des fins éducatives à chaque étudiant, et aux institutions d'enseignement postsecondaire. Ces subventions devraient être consenties à un individu ou un groupe de citoyens pour l'achat de services éducationnels et culturels. Le Conseil du secteur libre de l'éducation devrait être chargé de la conception, de l'approbation et de l'administration des subsides de ce genre.

2. Le gouvernement de l'Ontario devrait, au début, attribuer au Conseil 3 millions de dollars par année à cette fin. Le futur Comité de l'éducation postsecondaire de l'Ontario devrait faire une révision annuelle

du programme et recommander les augmentations appropriées à mesure que le programme progresse et est évalué.

Recommandation 125

Tous les programmes provinciaux actuels d'aide, de bourses d'entretien, d'études supérieures et de recherche, de prêts et de subventions à l'intention des étudiants du niveau postsecondaire devraient être remplacés graduellement par les programmes proposés par la Commission.

Recommandation 126

Le futur Comité de l'éducation postsecondaire de l'Ontario devrait surveiller les répercussions des arrangements financiers proposés en accordant une attention particulière à leur impact sur l'accès à l'éducation postsecondaire, et publier ses conclusions chaque année.

Epilogue

En jetant un regard en arrière sur ses travaux, La Commission conserve la forte impression que, quelles que soient l'envergure et la complexité des problèmes auxquels doit faire face l'éducation postsecondaire, et quelles que soient la pertinence et l'ouverture d'esprit qui doivent accompagner les réponses, le problème n'est ni trop énorme ni trop écrasant pour être résolu avec succès. Comme nous l'avons dit au début, l'Ontario possède déjà une infrastructure importante, et nous pouvons tirer profit de l'expérience d'autres sociétés dans nos efforts pour fournir une éducation postsecondaire à une société démocratique et en grande partie urbanisée. Nous estimons que l'Ontario possède le temps et les ressources nécessaires, et qu'il en trouvera la volonté.

Nous n'oublions pas non plus que les problèmes et les succès que connaît l'éducation en Ontario ne constituent qu'une partie d'une tendance d'envergure beaucoup plus large et d'importance mondiale. Tout comme nos traditions d'apprentissage remontent aux universités de l'Europe médiévale ou, encore plus loin, aux préceptes de Platon, nous partageons une condition humaine fondamentale dans laquelle l'éducation et la civilisation sont entrelacées de façon inextricable. Les connaissances et les compétences disciplinées indispensables au maintien et au progrès de la civilisation se transmettent surtout par le biais de l'éducation. Même la survie en dépend de plus en plus. Il faut en réalité disséminer davantage l'éducation pour permettre à la civilisation, dont les processus sont plus engagés et l'équilibre est plus précaire que jamais, de durer et de progresser. Bref, il faut inévitablement chercher à devenir une société qui s'épanouit où l'éducation continue s'étend à tous les âges et à tous les niveaux, et surtout au niveau postsecondaire.

L'Ontario même est de toute évidence encore loin d'une telle société où tout individu possédant quelques aptitudes devrait, quels que soient ses antécédents économiques et sociaux, avoir accès à une éducation de qualité. De récentes études sur le concept de la "masse des aptitudes" (ce segment supposément limité de la population qui peut tirer profit de la formation avancée) révèlent que même si ce concept est appliqué, le système postsecondaire actuel n'absorbe pas adéquatement cette "masse". Des facteurs comme l'alimentation, le milieu familial et le revenu ont encore une telle influence sur la réussite des premières étapes de l'éducation que l'avenir de l'individu sur le plan de l'éducation est alors déterminé de façon marquée; il s'ensuit une tendance qui se reflète dans l'éventail socio-économique limité des inscriptions au niveau postsecondaire, surtout dans les disciplines professionnelles. Jusqu'ici, cet idéal ne se retrouve pas au niveau de l'éducation postsecondaire, sauf chez une minorité plus fortunée.

Pour réaliser cet idéal, de nombreux individus auront besoin de programmes de rattrapage et parfois même de préparation spéciale afin de pouvoir tirer parti des possibilités éducationnelles. Comme nous l'avons précisé dans nos propositions relatives au secteur libre, il doit également exister une large palette de possibilités de ce genre à l'extérieur des cadres scolaires actuels. Il ne faut nullement considérer cela comme un danger menaçant la qualité, sans laquelle tout le reste est futilité, mais plutôt comme un moyen de la prescrire et de l'assurer à tous les niveaux. Il devrait s'ensuivre une diminution des échecs démoralisants et coûteux d'individus qui ne sont pas faits ou tout simplement pas prêts pour une formation scolaire plus structurée, car ils auraient d'autres orientations valables, choix de qualité et entièrement dignes d'une considération égale. La porte ouverte sur la société d'apprentissage ne serait alors plus une porte-tambour, mais elle donnerait plutôt accès à toute une vie d'éducation continue ou périodique, limitée seulement par les capacités et les intérêts de l'individu.

Le but de toutes nos recommandations, des valeurs principales de l'épanouissement social et de qualité sur lesquelles elles sont fondées, et des énoncés de principe, comme la diversité et l'accessibilité qui les accompagnent, est en réalité de rapprocher, pour la population ontarienne, la réalisation de cet idéal que constitue l'éducation continue.

Recommandations consolidées

Recommandation 1

Que le gouvernement de l'Ontario, par son action et en encourageant les autres gouvernements ainsi que les organismes publics et privés à adopter des politiques appropriées, fournisse des solutions autres que l'éducation postsecondaire qui soient utiles à la société. Un appui accru à des programmes comme celui du Service universitaire canadien outre-mer, au *Frontier College*, à la formation en cours d'emploi et à certains projets de Perspective Jeunesse entraînerait des bénéfices pour la société et constituerait une alternative viable et rémunérée au séjour à l'école.

Recommandation 2

Que là où ils n'existent pas, on élabore des programmes de formation en cours d'emploi dans une vaste gamme d'occupations des secteurs industriel, non industriel, gouvernemental et non gouvernemental, comme alternative à l'éducation postsecondaire officielle.

Recommandation 3

Quand cela est possible, que le financement de ces programmes soit assuré par individu et par an comme dans le cas de l'éducation postsecondaire officielle.

Recommandation 4

Que l'Ontario élabore une politique provinciale de main-d'oeuvre compatible avec celle du gouvernement fédéral et des autres gouvernements provinciaux.

Recommandation 5

Que la participation communautaire aux programmes de main-d'oeuvre soit accentuée par la mise en place

(a) de commissions communautaires consultatives sur l'emploi, et

(b) de commissions communautaires d'appel pour les personnes qui jugent que les

décisions du gouvernement dans le domaine de la formation sont injustes dans leur cas particulier.

Recommandation 6

Que l'on mette l'accent sur les programmes de pré-formation, c'est-à-dire ceux qui préparent à l'avance les individus à un changement de travail. Que l'on permette à ceux qui en ont besoin de se recycler.

Recommandation 7

Que la province d'Ontario demande au gouvernement fédéral de l'aider à financer la mise en oeuvre et l'administration des programmes de pré-formation et de recyclage de la main-d'oeuvre.

Recommandation 8

Afin de faciliter une planification adéquate des programmes de pré-formation et de recyclage, que les collèges des arts appliqués et de technologie et les autres institutions agréées reçoivent des subventions à long terme à cette fin.

Recommandation 9

Quand cela est justifié, que les candidats aux examens d'admission à n'importe quel métier ou n'importe quelle profession puissent s'y présenter en anglais et en français, ainsi que dans d'autres langues sur simple demande.

Recommandation 10

Que la législation, les structures et les programmes soient élaborés afin de faciliter le retour aux études des professionnels, des salariés et de toutes les personnes qui résident en Ontario.

Recommandation 11

Que, par la législation et l'exemple, le gouvernement de l'Ontario offre des possibilités d'emploi à ceux qui quittent l'école secondaire et désirent poursuivre des études à temps partiel au niveau postsecondaire. On pourrait atteindre cet objectif grâce à des normes d'emploi qui prévoiraient les études à temps partiel ou sous forme de périodes de stage.

Recommandation 12

Que les institutions d'éducation postsecondaire mettent à la disposition des étudiants à temps partiel, et à qualité égale, une gamme de possibilités d'éducation comparable à celle dont bénéficient les étudiants à temps plein.

Recommandation 13

Que les programmes des universités et collèges soient plus intégrés avec des possibilités pour l'expérience et la pratique afin que l'expérience pratique acquise en dehors des institutions officielles puisse, le cas échéant, être remplacée par des travaux pratiques et de laboratoire conventionnels.

Recommandation 14

Que l'on encourage les institutions postsecondaires à élaborer des programmes menant à un diplôme qui permettraient aux étudiants d'inclure et d'intégrer à leurs études les recherches pertinentes qu'ils auraient pu faire en dehors de l'institution dans l'industrie ou la fonction gouvernementale.

Recommandation 15

Que les dispositions soient prises afin que les employés aient la possibilité d'interrompre leur travail pour étudier. Que les employés reçoivent également des subventions spéciales ou autres encouragements pour participer à des programmes éducatifs coopératifs, partie travail, partie études.

Recommandation 16

Que toutes les personnes qui ont quitté les études à plein temps depuis plus de deux ans et qui ont au moins 18 ans aient le droit d'être admises sous condition à l'éducation postsecondaire dans des programmes appropriés sans avoir à répondre aux exigences officielles.

Recommandation 17

Quand cela est possible, que l'on autorise les étudiants du secondaire à étudier à temps partiel dans les institutions postsecondaires.

Recommandation 18

Pour que l'éducation soit le résultat de l'accumulation des connaissances puisées aux sources pertinentes, que les étudiants à temps partiel puissent s'inscrire aux institutions postsecondaires, les quitter librement et assister simultanément aux cours de plusieurs institutions. En ce cas, l'autorité qui délivrerait les diplômes pourrait être une institution existante ou l'Académie libre de l'Ontario que nous proposons.

Recommandation 19

Chaque fois que cela est possible, que la question du logement des étudiants soit une composante des politiques publiques de logement et qu'elle bénéficie du financement public à cette fin.

Recommandation 20

Que le Conseil du secteur libre de l'éducation alloue et répartisse des subventions aux organismes dont la contribution à l'éducation des adultes et à l'éducation permanente est importante afin de les aider à couvrir une partie de leurs frais d'exploitation et de leurs frais généraux.

Recommandation 21

Les commissions scolaires devraient conserver leurs responsabilités en matière de cours de rattrapage permettant d'accéder à des programmes d'études postsecondaires, mais il peut y avoir des cas où l'intérêt de l'étudiant demande que certains programmes soient offerts dans les institutions postsecondaires. Dans ce cas, que les conseils proposés concluent des ententes avec les conseils scolaires locaux pour que ces services soient offerts d'une manière souple.

Recommandation 22

Que l'on puisse atteindre le niveau de la treizième année en douze ans, permettant ainsi l'accès à toutes les formes de l'éducation postsecondaire au bout de douze années de scolarité.

Recommandation 23

Que soit créé dans le secteur libre de l'éducation une Académie libre de l'Ontario dont le rôle serait:

1. d'offrir une gamme de services éducatifs au niveau postsecondaire:

(a) en élaborant de nouveaux programmes adaptés aux besoins des étudiants qui, actuellement, ne sont pas desservis par les institutions en place, en utilisant les ressources en matière d'éducation du secteur libre ainsi que celles des autres secteurs, et

(b) en signant des accords avec l'Office de la télécommunication éducative de l'Ontario pour élaborer du matériel pédagogique postsecondaire que pourraient transmettre la radio et la télévision;

2. de mettre à la disposition du peuple de l'Ontario, sur demande de sa part, un service d'évaluation et d'examen, et

3. de décerner des diplômes pour sanctionner les études faites officiellement dans le cadre

de ses programmes ou sur la base des critères établis pour les services mentionnés en 2.

Recommandation 24

Que, pour offrir le matériel pédagogique nécessaire aux programmes de l'Académie libre de l'Ontario que nous proposons, les bibliothèques hors d'atteinte raisonnable des institutions postsecondaires reçoivent, lorsqu'elles en ont besoin, des subventions spéciales pour augmenter leurs collections.

Recommandation 25

Que les citoyens de l'Ontario aient accès, sous réserve de règlements et de conditions raisonnables, à toutes les bibliothèques, y compris celles des universités, des collèges des arts appliqués et de technologie et celles des écoles secondaires.

Recommandation 26

Que les collèges des arts appliqués et de technologie situés hors d'atteinte raisonnable d'une université aident les universités financées par la province à établir des programmes qui conviennent à la localité où ils se trouvent. Cette aide pourrait revêtir la forme d'installations matérielles, de services administratifs et, quand cela est possible, de personnel. Les ressources de l'Académie libre de l'Ontario devraient également être utilisées, quand cela est possible, pour fournir ces programme éducatifs.

Recommandation 27

Que les institutions postsecondaires actuelles établissent des programmes d'éducation dans les communautés qui n'ont ni université, ni section universitaire, ni collège des arts appliqués et de technologie, qui, d'autre part, ne sont pas à une distance raisonnable de telles institutions et qui peuvent assurer un nombre d'inscriptions suffisant.

Recommandation 28

Que le gouvernement de l'Ontario adopte des politiques qui permettent la création d'un certain nombre de petits collèges à charte qui pourraient accueillir de 200 à 1,000 étudiants dans diverses localités de la province grâce à l'initiative locale, communautaire et privée et à un appui financier substantiel local et privé.

Recommandation 29

Que, dans les régions à faible densité de population, les collèges, universités et institutions du secteur libre de l'éducation fassent des efforts tout particuliers pour promouvoir la coordination et la collaboration sur le plan régional. Que, lorsque cela est possible, ils échangent des renseignements, mettent leur personnel en commun, conçoivent et mettent en oeuvre des programmes coopératifs et partagent leurs ressources, leurs installations, et leurs autres possessions. Que les conseils proposés pour le secteur postsecondaire et les institutions concernées établissent et rendent publics, en collaboration les uns avec les autres et avec les groupes et organismes appropriés, des plans particuliers qui permettront d'atteindre ces objectifs.

Recommandation 30

Que, dans la planification de leurs programmes d'études et de recherche, les institutions postsecondaires des régions à population clairsemée, apportent une attention particulière aux besoins spéciaux de la région, y compris le relèvement scolaire des employés des industries de base, la recherche liée aux possibilités économiques et sociales ainsi qu'aux dilemnes du Nord, les possibilités d'éducation des habitants des communautés isolées et les services éducatifs propres à satisfaire les besoins des peuples autochtones et des Franco-Ontariens, en consultation étroite avec chacun de ces groupes. Que la fonction des institutions qui consiste à répondre aux besoins régionaux soit accentuée par la nomination dans les organismes administratifs de profanes issus d'un grand nombre de centres et de régions.

Recommandation 31

Pour réaliser l'objectif de l'accessibilité, que les institutions postsecondaires des régions à faible densité de population reçoivent des subventions d'une nature spéciale pour compenser les frais supplémentaires qu'entraînent les programmes d'éducation permanente offerts aux étudiants des communautés isolées.

Recommandation 32

Que les collèges des arts appliqués et de technologie qui désirent décerner des diplômes de bachelier, comme celui de bachelier ès technologie (BT) ou de bacheler ès arts appliqués (BAA) aux étudiants qui ont terminé leur programme actuel de trois ans dans les divisions appropriées soient autorisés à le faire.

Recommandation 33

Que le Collège des beaux-arts de l'Ontario, s'il le désire, puisse décerner un diplôme de bachelier pour sanctionner son programme actuel de trois ans (sans que l'on exige une année d'études supplémentaire).

Recommandation 34

Il faudrait abolir dans tous les secteurs et à tous les niveaux de l'éducation postsecondaire en Ontario, toute discrimination de sexe, affectant le salaire, la classe et l'avancement.

Recommandation 35

Il découle de la Recommandation 34 qu'il faudrait adopter des procédures appropriées de promotion pour toutes les personnes employées dans le domaine de la recherche et/ou de l'enseignement à temps partiel.

Recommandation 36

Les institutions postsecondaires devraient augmenter le nombre de postes de professeurs et

d'employés à temps partiel qui permettent de faire carrière, ce qui permettra aux individus de combiner plus facilement une carrière avec leurs responsabilités familiales et autres.

Recommandation 37

Le sexe d'un étudiant ne devrait avoir aucun effet sur son admissibilité à un cours, à une aide financière, ou sur ses droits d'accès aux centres étudiants, au logement et aux installations d'athlétisme des institutions postsecondaires.

Recommandation 38

Tous les programmes offerts en Ontario en vertu de la Loi sur la formation professionnelle (Programmes de recyclage de la main-d'oeuvre) devraient être accessibles à toutes les femmes qui veulent rejoindre la population active.

Recommandation 39

Le système postsecondaire devrait reconnaître le rôle biologique et parental des employés et des étudiants en prévoyant des congés de maternité à plein temps et à temps partiel, et en créant des garderies de jour.

Recommandation 40

Les conseils dont nous proposons la création pour les universités, les collèges et le secteur libre de l'éducation devraient, après consultation avec les organismes pertinents, établir des politiques pour augmenter la participation des femmes à l'éducation postsecondaire, à la fois comme étudiantes et comme employées.

Recommandation 41

En consultation avec les organismes et les conseils pertinents, chaque institution devrait préparer et publier des plans précis où elle indiquera comment, à quel taux et à quel rythme elle augmentera sa proportion d'employés de sexe féminin.

Recommandation 42

Le Comité de l'éducation postsecondaire que nous proposons pour l'Ontario devrait surveiller l'emploi des femmes dans tous les secteurs et à tous les niveaux de l'éducation postsecondaire en Ontario et publier les résultats de son travail.

Recommandation 43

Il faudrait créer un Comité consultatif sur l'éducation postsecondaire des autochtones de l'Ontario. Les membres de cet organisme devraient être nommés par le ministre de l'Education postsecondaire après consultation avec les associations autochtones concernées. Le Comité devrait conseiller les conseils dont nous proposons la création pour les quatre secteurs de l'éducation postsecondaire en Ontario sur les questions qui affectent l'éducation postsecondaire des autochtones.

Recommandation 44

Il faudrait mettre au point des programmes postsecondaires spéciaux pour former des autochtones dans les domaines de l'enseignement, de la santé, de la formation professionnelle et de l'orientation.

Recommandation 45

Il faudrait faire des efforts spéciaux dans le domaine de l'éducation permanente pour offrir aux adultes des populations autochtones des services éducationnels et culturels adéquats.

Recommandation 46

Les institutions et les conseils proposés de tous les secteurs de l'éducation postsecondaire devraient, après avoir consulté les associations autochtones appropriées, préparer des propositions, notamment sur les admissions extraordinaires et les programmes de rattrapage, pour fournir l'aide nécessaire dans ces domaines.

Recommandation 47

Il faudrait créer un Centre de recherche sur l'éducation des autochtones qui devrait être indépendant de toute institution et dirigé par un Conseil composé d'une majorité de représentants des autochtones. Son rôle serait d'effectuer et de parrainer des études pertinentes pour les autochtones de l'Ontario. Il devrait en particulier aider à mettre au point des politiques éducationnelles dans les domaines qui les intéressent spécialement.

Recommandation 48

Pour assurer la prestation des services de bibliothèque adéquats aux autochtones de l'Ontario, il faudrait aider et encourager les bibliothèques publiques appropriées et celles des universités, des collèges et des écoles secondaires à offrir une collection facile d'accès de livres, de périodiques et d'autres documents intéressant ce groupe. De plus, les autochtones devraient être représentés adéquatement au conseil des bibliothèques de leur région.

Recommandation 49

Le futur Conseil du secteur libre de l'éducation devrait être chargé des financements adéquats et de la coordination des efforts spéciaux exposés aux Recommandations 43 à 48.

Recommandation 50

Le futur Comité de l'éducation postsecondaire de l'Ontario devrait surveiller l'évolution de l'éducation postsecondaire en ce qui concerne les autochtones et publier ses conclusions.

Recommandation 51

Pour favoriser la planification et la coordination de la recherche en Ontario, les conseils dont nous proposons la création pour les collèges, les universités et le secteur libre de l'éducation devraient, en collaborawtion les uns avec les autres, ainsi qu'avec les institutions

postsecondaires et avec les organismes nationaux et provinciaux compétents, préciser les objectifs généraux de la recherche dans leur secteur respectif et mettre au point des critères convenables pour l'affectation et la répartition des sommes que la province consacre à la recherche.

Recommandation 52

Les institutions postsecondaires devraient définir leurs objectifs de recherche en collaboration les unes avec les autres ainsi qu'avec les conseils appropriés et les autres organismes.

Recommandation 53

Il faudrait adopter des mesures législatives pour prévenir la discrimination, au chapitre de l'emploi, basée sur l'assistance aux cours des institutions d'enseignement.

Recommandation 54

L'admission à la pratique professionnelle en Ontario devrait être fonction uniquement d'une évaluation des connaissances et du travail effectué au point d'entrée dans la profession.

Recommandation 55

Afin de promouvoir l'égalité d'accès aux professions, le gouvernement de l'Ontario devrait envisager d'adopter des mesures législatives qui, dans les cas convenables, interdisent l'utilisation de programmes établis de formation officielle comme prérequis pour se présenter aux examens d'autorisation professionnelle et para-professionnelle.

Recommandation 56

Dans les secteurs professionnels où il n'y en a pas encore, il faudrait mettre au point un éventail de programmes afin que chaque secteur professionnel, y compris l'architecture, le génie, le droit, la médecine, l'art dentaire, le travail social et l'enseignement, soit doté d'un éventail de

praticiens: spécialistes. omnipraticiens, para-professionnels, techniciens et assistants.

Recommandation 57

Les institutions qui offrent des programmes de formation professionnelle et para-professionnelle devraient offrir aux individus qualifiés la possibilité de franchir toute la gamme des connaissances et des responsabilités de chacun de ces secteurs. Elles devraient également offrir des cours de transfert convenables à ceux qui recherchent ces possibilités afin que la formation puisse être fondée sur l'accumulation des connaissances.

Recommandation 58

Les institutions postsecondaires devraient concevoir leurs programmes de formation professionnelle et para-professionnelle de façon à informer les étudiants des implications sociales de leurs activités professionnelles et à favoriser la communication et l'interaction entre les professions et les para-professions connexes.

Recommandation 59

Il faudrait, au besoin et si possible, concevoir des programmes spéciaux de cours professionnels et para-professionnels ainsi que des méthodes d'autorisation limitée pour reconnaître les connaissances ainsi acquises.

Recommandation 60

Afin de conserver leur autorisation, tous les professionnels et para-professionnels devraient suivre des cours pertinents d'éducation permanente ou prouver qu'ils ont fait des efforts comparables pour suivre le progrès de leur discipline.

Recommandation 61

Il faudrait mettre au point des programmes de perfectionnement, de recyclage et d'éducation permanente dans toutes les disciplines

professionnelles afin d'assurer la compétence continue des praticiens à tous les niveaux. Il faudrait également offrir les cours appropriés à ceux qui cherchent des mutations ou des promotions à l'intérieur des disciplines professionnelles ou entre celles-ci, afin qu'une personne à un niveau professionnel puisse progresser à un autre niveau en fonction de normes de rendement semblables à celles qu'on a exigées pour l'autorisation des professionnels antérieurement qualifiés. Les conseils compétents devraient examiner périodiquement ces cours et les programmes pour en assurer la pertinence.

Recommandation 62

Les cours et les programmes qui conviennent pour le perfectionnement des connaissances professionnelles ne devraient pouvoir bénéficier des subventions provinciales que s'ils sont accessibles aux professionnels et aux para-professionnels connexes qui cherchent à obtenir une cote plus élevée.

Recommandation 63

Les associations professionnelles ne devraient pas avoir le pouvoir d'établir les normes d'admission aux programmes et aux écoles de formation professionnelle et para-professionnelle. Ce sont les institutions elles-mêmes qui devraient détenir ce pouvoir.

Recommandation 64

Lorsque c'est possible, les prérequis rigides et obligatoires postsecondaires ne devraient pas être exigés comme condition d'admission aux programmes de formation professionnelle et para-professionnelle.

Recommandation 65

Il faudrait admettre un échantillon représentatif d'étudiants ontariens aux écoles et aux programmes de formation professionnelle. A cette fin, chaque institution devrait soumettre au conseil compétent un projet dans lequel elle

indiquerait comment et à quel rythme elle prévoit admettre à ses programmes un échantillon plus représentatif de femmes et d'étudiants de régions et couches socio-économiques différentes. Il faudrait au besoin mettre au point des programmes de rattrapage et des procédures d'admission extraordinaire, y compris d'admission basée sur un choix au hasard fait parmi les candidats qualifiés dont les aptitudes et les réalisations laissent entrevoir des chances raisonnables de succès. Le futur Comité de l'éducation postsecondaire de l'Ontario devrait surveiller l'application de ces programmes et publier ses conclusions.

Recommandation 66

L'évaluation du travail en classe d'un élève-maître devrait primer sur l'accumulation de crédits à l'institution de formation.

Recommandation 67

Toutes les grandes institutions postsecondaires universités, collège des arts appliqués et de technologie, Institut polytechnique Ryerson, Collège des beaux-arts de l'Ontario devraient pouvoir offrir des programmes appropriés de trois ans comme prérequis minimal à l'admission au programme d'un an de formation des maîtres de l'Ontario.

Recommandation 68

Les institutions d'enseignement postsecondaire qui s'occupent de la formation des maîtres devraient mettre à l'essai des programmes qui associent l'enseignement pratique, l'apprentissage et la formation scolaire officielle.

Recommandation 69

Les facultés et les écoles supérieures devraient offrir aux étudiants qui se préparent à faire carrière dans l'enseignement dans les institutions postsecondaries, la possiblité d'acquérir, sous surveillance, une expérience pratique de

l'enseignement dans le cadre de leur programme de formation.

Recommandation 70

Que chaque fois que cela est nécessaire et le plus rapidement possible, soient offerts en français les programmes d'études actuellement offerts en anglais dans les collèges et universités de l'Ontario, y compris les cours de perfectionnement et de recyclage, les programmes de l'éducation permanente et ceux de l'Académie libre[23] - que nous proposons.

Recommandation 71

Que les conseils respectifs que nous proposons pour les universités, les collèges et le secteur libre de l'éducation,[24] en consultation avec les institutions et les organismes appropriés dans leur juridiction respective, élaborent et rendent publiques des politiques destinées à faciliter la mise en oeuvre, en Ontario, de programmes en français dans tous les domaines et toutes les disciplines. Dans certains cas particuliers, ces divers conseils pourraient recommander au gouvernement de l'Ontario la négociation d'accords inter-provinciaux destinés à offrir des programmes dans une autre province sur une base de réciprocité.

Recommandation 72

Afin que les étudiants francophones aient accès à l'éducation en français dans tous les domaines et toutes les disciplines appropriées, que les collèges et les universités qui, actuellement, offrent des programmes d'études en français accordent la priorité à leur développement et, en consultation entre elles et avec les différents conseils intéressés, préparent et publient des plans précis dans lesquels seraient exposés les moyens et les délais nécessaires pour y parvenir.

Recommandation 73

Que chaque fois que cela est nécessaire et viable, on désigne comme bilingues d'autres institutions

[23] Voir le Chapitre 3 du présent Rapport.

[24] Voir le Chapitre 7 du présent Rapport.

parmi celles qui existent déjà, pour répondre aux besoins de la population francophone dans les domaines éducatif, social, culturel et professionnel.

Recommandation 74

Afin d'offrir d'autres services éducatifs en français, que les institutions postsecondaires qui, parmi les universités et les collèges et dans le secteur libre de l'éducation, dispensent un enseignement en français, établissent, quand cela est nécessaire, des programmes coopératifs, inter-institutionnels et de développement entre elles, ainsi qu'avec les autres institutions semblables du Canada.

Recommandation 75

Que soit accordée immédiatement une attention toute spéciale au développement et/ou à la mise en place de programmes en français dans les sciences de la santé, de la bibliothéconomie et de l'enseignement ainsi que de programmes dans les domaines de la technique, du commerce et de l'éducation permanente.

Recommandation 76

Qu'une partie des fonds provinciaux destinés à la recherche soient affectés à la recherche sur l'éducation et la culture françaises et mis à la disposition de toute institution qui offrirait des programmes en français.[25]

Recommandation 77

Que puissent être subis en français, sur demande, tous les examens d'admission à une activité professionnelle.[26]

Recommandation 78

Il faudrait encourager les bibliothèques appropriées des municipalités, des universités, des collèges et des écoles secondaires à mettre à la disposition de leur public un choix suffisant de

---

[25] Voir le Chapitre 3 du présent Rapport.

[26] Voir le Chapitre 3 du présent Rapport.

livres, périodiques et autres documents en français.

Recommandation 79

Que les citoyens francophones soient représentés adéquatement dans les conseils d'administration des bibliothèques des régions où ils demeurent afin d'assurer que les services et les possibilités offertes en français soient satisfaisants.

Recommandation 80

Chaque fois que cela est nécessaire, que les écoles, collèges et universités étendent la gamme complète de leurs services d'orientation et de conseils professionnels aux étudiants franco-ontariens, en français. De la même façon, le réseau de services d'orientation scolaire et professionnelle de type communautaire de la Commission du développement humain proposée pour l'Ontario devrait offrir ses services en français.[27]

Recommandation 81

Que, lors de la nomination des membres des organismes suivants: Comité de l'éducation postsecondaire, Conseil des affaires universitaires, Conseil des affaires collégiales, Conseil du secteur libre de l'éducation et Conseil de la création artistique et des arts du spectacle,[28] le ministre chargé de l'éducation postsecondaire s'assure que des Franco-Ontariens soient membres desdits organismes.

Recommandation 82

Que des fonds soient affectés d'après une formule objective aux différentes institutions, pour leur permettre de faire face aux frais supplémentaires qu'entraîne le fonctionnement normal de programmes en français. Que des subventions à court terme soient également mises à la disposition des institutions qui créent ou développent des programmes en français afin de pallier aux frais supplémentaires qu'impliquent le recrutement de personnel enseignant et de soutien

---

[27] Voir le Chapitre 6 du présent Rapport.

[28] Voir le Chapitre 7 du présent Rapport.

supplémentaire et la mise en place de bibliothèques bilingues.

Recommandation 83

Que les étudiants francophones de l'Ontario qui voudraient suivre, en français, un cours ou un programme d'études qui n'est pas offert en français dans la province, soient admissibles au même régime de prêt-bourse que celui dont disposent les étudiants qui étudient dans la province.

Recommandation 84

Que le Comité de l'éducation postsecondaire proposé contrôle la mise en oeuvre, l'utilisation et l'efficacité des programmes en français dans tous les secteurs de l'éducation postsecondaire, en Ontario, et rende publiques des études sur cette question.

Recommandation 85

La province d'Ontario devrait recommander au gouvernement fédéral la création d'une Commission canadienne du développement humain qui

(a) conseillerait les gouvernements provincial et fédéral sur les questions relatives aux prévisions en matière de main-d'oeuvre et aux besoins connexes, et

(b) commanditerait et publierait des études sur les prévisions de main-d'oeuvre et la planification éducationnelle.

Recommandation 86

1. **La Commission ontarienne du développement humain devrait être créée par une loi.**
2. **La loi autorisant la création de la Commission devrait en définir la composition, les pouvoirs et les responsabilités.**
3. **Les membres de la Commission devraient être nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil après consultation avec le secrétaire de la province au développement social.**

4. La Commission devrait se composer d'un président à plein temps dont le mandat de quatre ans serait renouvelable, et douze membres provenant de la fonction publique, des gouvernements municipaux, des institutions d'enseignement, de l'industrie, du monde du travail, des organisations culturelles, des associations professionnelles et communautaires, choisis parmi les candidats proposés par les associations volontaires compétentes et dont le mandat de trois ans serait renouvelable une fois.

5. La Commission devrait

   (a) conseiller le gouvernement de l'Ontario,

   (b) commanditer et publier des études, et

   (c) renseigner le public sur les possibilités d'éducation, de formation et d'emploi, et sur les besoins de main-d'oeuvre.

6. Ces services devraient être offerts par l'entremise des institutions postsecondaires et d'un réseau d'information à base communautaire et administré par la Commission.

Recommandation 87

Les données sur les services d'enseignement et sur les possibilités de carrière devraient être rassemblées et cataloguées dans le plus grand nombre possible de communautés et, si praticable, à l'échelle de la province; elles devraient être d'un accès facile pour le public.

Recommandation 88

Les programmes des écoles secondaires portant sur les possibilités scolaires et professionnelles devraient être évalués de façon critique et raffinés au besoin pour permettre aux étudiants de comprendre avec réalisme les liens qui existent ou pourront exister à l'avenir entre les programmes éducationnels et les possibilités d'emploi.

Recommandation 89

1. Il faudrait créer en Ontario un ministère de l'Education postsecondaire.

2. Devraient relever de la compétence du nouveau ministère tous les domaines qui relèvent présentement du ministère des Affaires collégiales et universitaires ainsi que les autres domaines proposés dans le présent Rapport pour le secteur libre de l'éducation et celui de la création artistique et des arts du spectacle.

3. L'appui consenti à ces domaines par la province devrait être financé en totalité par l'entremise de ce nouveau ministère.

4. En plus d'assumer les fonctions ordinaires qui consistent à conseiller le ministre, le ministère devrait administrer les programmes de bourses et prêts aux étudiants comme le recommande le présent Rapport.

Recommandation 90

1. Il faudrait créer, au moyen d'une loi, quatre organismes gouvernementaux chargés de la planification, de la coordination et du financement de l'éducation postsecondaire en Ontario. Ces organismes remplaceraient les corps consultatifs et autres qui s'acquittent présentement de ces fonctions.

2. Ces quatre organismes seraient:
   (a) Le Conseil des affaires universitaires de l'Ontario
   (b) Le Conseil des affaires collégiales de l'Ontario
   (c) Le Conseil du secteur libre de l'éducation de l'Ontario
   (d) Le Conseil de la création artistique et des arts du spectacle de l'Ontario.

3. Les quatre conseils seraient comptables à la législature de l'Ontario par l'entremise du ministre de l'Education postsecondaire.

Recommandation 91

1. Le Conseil des affaires universitaires de l'Ontario devrait être créé par une loi.

2. La loi d'institution du Conseil devrait en définir la composition, les pouvoirs et les responsabilités.

3. Les membres du Conseil devraient être nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur l'avis du ministre de l'Education postsecondaire.

4. Les 14 membres du Conseil devraient être choisis parmi les candidats proposés par les associations volontaires et sa composition devrait être la suivante:

   (a) deux membres choisis parmi les candidats: du Conseil des universités de l'Ontario, du Conseil des associations de professeurs d'université de l'Ontario, et des associations représentant les étudiants;

   (b) un membre choisi parmi les candidats proposés par les associations représentant le personnel non enseignant des universités;

   (c) six membres choisis parmi les candidats proposés par les associations de travailleurs, d'administrateurs, par les professions libérales, les groupes communautaires, etc.;

   (d) un membre choisi parmi les candidats proposés par la Fédération des enseignants de l'Ontario.[20]

   Les membres du Conseil devraient être nommés alternativement pour des mandats de trois ans renouvelables une seule fois.

5. Le Conseil devrait avoir un président à plein temps, nommé par le lieutenant-gouverneur en conseil sur l'avis du ministre de l'Education postsecondaire, pour un mandat renouvelable de quatre ans.

---

[20] Voir le Chapitre 5 du présent Rapport.

6. **Aucun administrateur principal d'une université ou d'une institution postsecondaire semblable ne devrait être nommé au Conseil.**

7. **Le Conseil devrait:**
   (a) **planifier et coordonner, en consultation avec les universités et les associations volontaires connexes, le secteur universitaire de l'éducation postsecondaire en Ontario;**
   (b) **conseiller le ministre de l'Education postsecondaire sur les sommes globales nécessaires pour subventionner les institutions et les activités qui relèvent de sa compétence;**
   (c) **attribuer et répartir entre les institutions les fonds d'exploitation et d'immobilisation;**
   (d) **rendre publics et déposer à la législature de la province des rapports annuels décrivant les activités du Conseil des affaires universitaires de l'Ontario; et**
   (e) **tenir de temps à autre des réunions publiques dans les institutions qui relèvent de sa compétence.**

8. **Le Conseil devrait baser sur un calcul objectif l'attribution et la répartition de ses fonds destinés à subventionner l'exploitation et les immobilisations du secteur de l'ensignement.**

9. **Toute modification majeure de la méthode de financement des activités éducatives ou de recherche devrait être précédée de consultations avec les représentants des organismes volontaires du secteur universitaire.**

10. **Le Conseil devrait examiner la possibilité de consacrer aux innovations dans le domaine des politiques et des programmes d'éducation jusqu'à 2% de son budget réservé aux subventions d'exploitation. Les subventions consenties à ces fins devraient l'être pour au plus cinq ans, période qui devrait permettre aux innovations et aux expériences réussies d'être viables grâce au soutien ordinaire.**

Recommandation 92

1. Le Conseil des affaires collégiales de l'Ontario devrait être créé par une loi.

2. La loi d'institution du Conseil devrait en définir la composition, les pouvoirs et les responsabilités.

3. Les membres du Conseil devraient être nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur l'avis du ministre de l'Education postsecondaire.

4. Les 14 membres du Conseil devraient être choisis parmi les candidats proposés par les associations volontaires et sa composition devrait être la suivante:

   (a) deux membres choisis parmi les candidats: du Comité des présidents des collèges communautaires, de l'organisme qui représente les professeurs des collèges des arts appliqués et de technologie de l'Ontario et des associations représentant les étudiants;

   (b) un membre choisi parmi les candidats proposés par les associations représentant le personnel non enseignant;

   (c) six membres choisis parmi les candidats proposés par les associations de travailleurs, d'administrateurs, par les professions libérales, les groupes communautaires, etc.; et

   (d) un membre choisi parmi les candidats proposés par la Fédération des enseignants de l'Ontario.[21]

   Les membres du Conseil devraient être nommés alternativement pour des mandats de trois ans renouvelables une seule fois.

5. Le Conseil devrait avoir un président à plein temps, nommé par le lieutenant-gouverneur en conseil sur l'avis du ministre de l'Education postsecondaire pour un mandat renouvelable de quatre ans.

---

[21] Voir le Chapitre 5 du présent Rapport.

6. **Aucun administrateur principal d'un collège ou d'une institution postsecondaire semblable ne devrait être nommé au Conseil.**

7. **Le Conseil devrait:**

(a) **planifier et coordonner, en consultation avec les collèges et les associations volontaires connexes, le secteur collégial de l'éducation postsecondaire en Ontario;**

(b) **conseiller le ministre de l'Education postsecondaire sur les sommes globales nécessaires pour subventionner les institutions et les activités qui relèvent de sa compétence;**

(c) **attribuer et répartir entre les institutions les fonds d'exploitation et d'immobilisation;**

(d) **rendre publics et déposer à la legislature de la province des rapports annuels décrivant les activités du Conseil des affaires collégiales de l'Ontario; et**

(e) **tenir de temps à autre des réunions publiques dans les institutions qui relèvent de sa compétence.**

8. **Le Conseil devrait baser sur un calcul objectif l'attribution et la répartition de ses fonds destinés à subventionner l'exploitation et les immobilisations du secteur de l'enseignement.**

9. **Toute modification majeure de la méthode de financement des activités éducatives ou de recherche devrait être précédée de consultations avec les représentants des organismes volontaires du secteur collégial.**

10. **Le Conseil devrait examiner la possibilité de consacrer aux innovations dans le domaine des politiques et des programmes d'éducation jusqu'à 2% de son budget réservé aux subventions d'exploitation. Les subventions consenties à ces fins devraient l'être pour au plus cinq ans, période qui devrait permettre aux innovations et aux expériences réussies d'être viables grâce au soutien ordinaire.**

Recommandation 93

1. Le Conseil du secteur libre de l'éducation de l'Ontario devrait être créé par une loi.

2. La loi d'institution du Conseil devrait en définir la composition, les pouvoirs et les responsabilités.

3. Les membres du Conseil devraient être nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur l'avis du ministre de l'Education postsecondaire.

4. Les 12 membres du Conseil devraient être choisis parmi les candidats proposés par les associations volontaires et sa composition devrait être la suivante:
   (a) deux membres choisis parmi les candidats proposés par les associations provinciales des employés de bibliothèques, de musées, de galeries d'art, du secteur libre et par des institutions semblables, ainsi que par l'association provinciale des bibliothèques, des musées, des galeries d'art et du secteur libre de l'éducation;
   (b) deux membres choisis parmi les candidats proposés par les associations représentant les professeurs de l'éducation permanente et de l'éducation des adultes; et
   (c) six membres choisis parmi les candidats proposés par les associations de travailleurs, d'administrateurs, par les professions libérales, les groupes communautaires, etc.

   Les membres du Conseil devraient être nommés alternativement pour des mandats de trois ans renouvelables une seule fois.

5. Le Conseil devrait avoir un président à plein temps, nommé par le lieutenant-gouverneur en conseil sur l'avis du ministre de l'Education postsecondaire pour un mandat renouvelable de quatre ans.

6. Aucun administrateur principal d'une institution du secteur libre de l'éducation ne devrait être nommé au Conseil.

7. Le Conseil devrait:

(a) planifier et coordonner, en consultation avec les institutions compétentes et les associations volontaires connexes, le secteur libre de l'éducation postsecondaire en Ontario;

(b) conseiller le ministre de l'Education postsecondaire sur les sommes globales nécessaires pour subventionner les institutions et les activités qui relèvent de sa compétence;

(c) attribuer et répartir entre les institutions les fonds d'exploitation et d'immobilisation;

(d) rendre publics et déposer à la législature de la province des rapports annuels décrivant les activités du Conseil du secteur libre de l'éducation de l'Ontario, et

(e) tenir de temps à autre des réunions publiques dans les institutions qui relèvent de sa compétence.

8. Le Conseil devrait, dans la mesure du possible, baser sur un calcul objectif l'attribution et la répartition de ses fonds destinés à subventionner l'exploitation et les immobilisations du secteur de l'enseignement.

9. Toute modification majeure de la méthode de financement des activités éducatives ou de recherche devrait être précédée de consultations avec les représentants des organismes volontaires du secteur libre de l'éducation.

10. Le Conseil devrait examiner la possibilité de consacrer aux innovations dans le domaine des politiques et des programmes d'éducation jusqu'à 2% de son budget réservé aux subventions d'exploitation. Les subventions consenties à ces fins devraient l'être pour au plus cinq ans, période qui devrait permettre aux innovations et aux expériences réussies d'être viables grâce au soutien ordinaire.

Recommandation 94

1. Le Conseil de la création artistique et des arts du spectacle de l'Ontario devrait être créé par une loi.

2. La loi d'institution du Conseil devrait en définir la composition, les pouvoirs et les responsabilités.

3. Le Conseil devrait être, en Ontario, le principal organisme de subvention de la création artistique et des arts du spectacle.

4. Les membres du Conseil devraient être nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur l'avis du ministre de l'Education postsecondaire.

5. Les 10 membres devraient être choisis parmi les candidats proposés par les associations volontaires qui s'intéressent à la création artistique et aux arts du spectacle et par les associations représentant les travailleurs, les administrateurs, les professions libérales, les groupes communautaires, etc.[22] Les membres du Conseil devraient être nommés alternativement pour des mandats de trois ans renouvelables une seule fois.

6. Le Conseil devrait avoir un président à plein temps, nommé par le lieutenant-gouverneur en conseil sur l'avis du ministre de l'Education postsecondaire, pour un mandat renouvelable de quatre ans.

7. Le Conseil devrait:
   (a) conseiller le ministre de l'Education postsecondaire sur les sommes globales nécessaires à l'exécution de ses fonctions;
   (b) stimuler et encourager la création artistique et les arts du spectacle à la grandeur de la province;
   (c) solliciter l'aide des organismes dont les buts ressemblent à ceux du Conseil, les aider et collaborer avec eux;
   (d) décerner des prix en témoignage de réalisations hors de l'ordinaire dans le

[22] Voir le Chapitre 5 du présent Rapport.

domaine de la création artistique et des arts du spectacle;

(e) fournir par l'entremise des organismes compétents ou autrement des bourses ou des prêts à des citoyens de l'Ontario qui désirent entreprendre, en Ontario ou ailleurs, des études ou des recherches dans le domaine artistique, ou aux citoyens des autres provinces ou territoires du Canada ou des autres pays qui désirent entreprendre des études ou des recherches dans le domaine artistique en Ontario; et

(f) rendre publics et déposer à la législature des rapports annuels décrivant les activités du Conseil dans le domaine de la création artistique et des arts du spectacle.

8. Le Conseil devrait suivre le modèle du Conseil des arts de la province d'Ontario qui a un personnel administratif restreint et des pouvoirs exécutifs limités. Il devrait être surtout, pour les particuliers et les organismes engagés dans le domaine de la création artistique et des arts du spectacle, un centre de demande de subventions et d'octroi de prix.

Recommandation 95

Les quatre conseils devraient être encouragés à former au besoin et pour une durée précise des comités mixtes et des groupes d'étude qui examineraient des problèmes communs précis. Ces groupes d'étude devraient servir à maintenir une liaison appropriée avec les autres conseils, les organismes gouvernementaux et les associations intéressées.

Recommandation 96

1. Il faudrait créer un Comité de l'éducation postsecondaire en Ontario.

2. Le Comité ne devrait avoir aucune responsabilité administrative ou exécutive et ne devrait faire partie d'aucun organisme

exécutif ou administratif qui s'occupe de l'éducation postsecondaire.

3. Le Comité devrait examiner et surveiller l'éducation postsecondaire en Ontario. Il devrait:
   (a) parrainer et publier des études sur des sujets précis qu'il considère importants et d'intérêt dans le domaine de l'éducation postsecondaire;
   (b) tenir régulièrement et partout en Ontario des réunions publiques sur l'éducation postsecondaire; et
   (c) publier des rapports annuels portant sur le domaine entier de l'éducation postsecondaire.

4. Les membres du Comité devraient être nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur l'avis du ministre de l'Education postsecondaire.

5. Les 15 membres devraient être choisis parmi les candidats proposés par les associations volontaires et repartis de la façon suivante:
   (a) quatre membres désignés par les associations de travailleurs, d'administrateurs et les groupes communautaires;[23]
   (b) quatre membres désignés par les associations et les organismes représentant les institutions postsecondaires, y compris les étudiants, les professeurs et les administrateurs;
   (c) quatre membres désignés par les associations provinciales d'ingénieurs, de médecins, d'avocats et d'autres professionnels;
   (d) le président du Conseil de la santé de l'Ontario;
   (e) le sous-ministre de l'Education postsecondaire; et
   (f) le président de la Commission du développement humain proposée pour l'Ontario.[24]

---

[23] Voir le Chapitre 5 du présent Rapport.

[24] Voir le Chapitre 6 du présent Rapport.

Les membres du Comité devraient être nommés alternativement pour des mandats de trois ans renouvelables une seule fois.

6. **Le Comité devrait avoir un président à plein temps, nommé par le lieutenant-gouverneur en conseil sur l'avis du ministre de l'Education postsecondaire pour un mandat renouvelable de quatre ans.**

7. **Le Comité devrait avoir un personnel à plein temps limité et disposer d'assez de fonds pour financer ses recherches et ses publications.**

Recommandation 97

Les professeurs et les institutions devraient maintenir ou créer au besoin des associations provinciales qui leur permettront d'exprimer les opinions de leurs commettants.

Recommandation 98

1. **Les étudiants inscrits dans des institutions d'enseignement postsecondaire devraient être encouragés à s'associer à l'échelon provincial.**

2. **Pour financer leurs fonctions légitimes au niveau provincial, ces associations devraient être subventionnées d'après une formule qui tienne compte du temps investi par leurs membres dans les commissions, les conseils et les comités mixtes. Chaque étudiant devrait en outre être indemnisé pour sa participation.**

Recommandation 99

Toutes les institutions postsecondaires devraient être gouvernées, administrées et exploitées avec un maximum d'autonomie locale. (On entend par là que les organismes de régie de chaque institution devraient être reconnus comme les décisionnaires dans toutes les questions qui peuvent être réglées ou décidées au niveau de l'institution).

Recommandation 100

Les étudiants et les professeurs devraient être représentés directement et en nombre aux organismes de régie des institutions subventionnées par le gouvernement provincial.

Recommandation 101

Il faudrait revoir les lois actuelles et en créer de nouvelles pour permettre la diversité entre les organismes de régie des institutions.

Recommandation 102

Les institutions devraient rendre publics tous les renseignements pertinents qui concernent leur fonctionnement, y compris les états financiers. Les rapports et les états financiers annuels devraient être déposés à la législature.

Recommandation 103

Au plus, le tiers des membres profanes des organismes des universités et des collèges devraient être désignés de l'intérieur, les autres devraient être nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil et par des organismes comme les associations d'anciens et les conseils municipaux.

Recommandation 104

1. Afin de protéger la liberté d'expression, les institutions devraient, si elles ne l'ont pas encore fait, mettre au point des politiques et des procédures appropriées au sujet des nominations, des promotions et des renvois.

2. Les détails de ces procédures devraient être mis au point entre l'institution et le personnel enseignant intéressé et devraient comprendre une déclaration sur la liberté d'expression.

Recommandation 105

Après consultation avec leurs professeurs et les étudiants, les institutions devraient instituer et rendre publiques des politiques sur les procédures de grief pour étudiants et professeurs.

Recommandation 106

1. **Le lieutenant-gouverneur en conseil devrait, sur l'avis du ministre de l'Education postsecondaire, nommer un citoyen ombudsman de l'éducation postsecondaire.**

2. **L'ombudsman de l'éducation postsecondaire devrait posséder tous les attributs d'une telle fonction; et plus particulièrement le droit d'accès aux renseignements, le droit d'assister aux délibérations où les administrateurs prennent des décisions et le droit de divulgation.**

3. **L'ombudsman de l'éducation postsecondaire devrait déposer à la législature des rapports annuels décrivant les activités de son service.**

4. **L'ombudsman devrait avoir le pouvoir d'assurer un juste traitement aux employés et aux étudiants d'une institution seulement lorsque celle-ci n'a pas de procédures de grief établies.**

Recommandation 107

Les institutions devraient, après consultation avec le personnel enseignant intéressé, élaborer des politiques, des procédures et des règlements qui reconnaissent la responsabilité première d'un membre du personnel enseignant envers son institution et assurent que le travail non institutionnel, effectué hors-campus et à forfait n'entre pas en conflit avec cette responsabilité.

Recommandation 108

Il faudrait supprimer toute trace de règle *in loco parentis* dans les institutions d'éducation postsecondaire.

Recommandation 109

Le but du financement de l'éducation postsecondaire par le gouvernement provincial devrait être l'accès universel aux services éducationnels appropriés pour tous ceux qui veulent et peuvent en profiter. Il faudrait donc abolir progressivement tous les obstacles financiers à l'accès universel.

Recommandation 110

Le financement public des coûts d'exploitation des institutions postsecondaires devrait établir une différence entre les dépenses consacrées à l'éducation et à l'instruction d'une part, et à la recherche et aux autres activités de l'autre. Les subsides publics annuels devraient être attribués à chaque institution en un seul paiement global:

(a) les subsides réservés aux dépenses d'instruction ou d'éducation devraient s'élever à la moitié ou aux deux tiers de ces coûts, et être basés sur une formule révisée; et

(b) les subventions à la recherche et aux autres activités, s'il en est, devraient être étalées sur une longue période (d'au moins trois ans et d'au plus cinq) et être fonction d'une évaluation de la qualité de chaque discipline ou domaine.

Recommandation 111

1. Il faudrait améliorer la stabilité financière des institutions postsecondaires en répartissant et en attribuant en fonction des inscriptions futures le revenu qu'elles obtiennent en vertu de la formule de financement. Il faudrait déterminer les inscriptions prévues de chaque institution en consultation avec le conseil compétent et avec son approbation. Elles devraient être

conformes aux prévisions pour toute la province et aux projets à long terme des institutions.

2. Dans le calcul du revenu obtenu en vertu de la formule, il faudrait subventionner les étudiants à temps partiel au prorata des autres.

Recommandation 112

Pour faciliter la planification à long terme, il faudrait annoncer pour des périodes de trois ans les politiques du gouvernement et des conseils proposés concernant les subventions et les subsides.

Recommandation 113

Les institutions devraient être libres de fixer elles-mêmes leurs frais de scolarité.

Recommandation 114

Les collèges des arts appliqués et de technologie, les universités et les institutions semblables devraient être traités équitablement à tous les points de vue, y compris ceux des activités culturelles, sportives et sociales.

Recommandation 115

Les collèges confessionnels devraient pouvoir bénéficier de la même aide financière que les collèges et les universités laïques, sous réserve des conditions suivantes:

(a) les organismes de régie des collèges confessionnels devraient se conformer aux principes généraux recommandés dans le présent Rapport[17] pour ces organismes;

(b) le collège ne devrait pas faire de différence de religion sur le plan des politiques d'admission des étudiants, et d'embauche, de promotion et de permanence des professeurs;

(c) le collège devra promettre que les fonds

[17] Voir le Chapitre 7 du présent Rapport.

publics ne serviront pas à la formation religieuse doctrinaire;

(d) le collège devra faire approuver ses programmes scolaires par le sénat ou un organisme équivalent d'une institution laïque à laquelle il set affilié ou fédéré; et

(e) un plan à long terme, comprenant les inscriptions prévues, devra être soumis à l'approbation du conseil compétent.

Recommandation 116

Les étudiants et les professeurs des collèges confessionnels devraient pouvoir bénéficier de l'éventail complet des programmes financiers recommandés dans le présent Rapport (c'est-à-dire que les étudiants devraient être admissibles aux programmes de bourses d'études supérieures et de recherche, de subventions et de prêts, et les professeurs, aux subventions appropriées à la recherche).

Recommandation 117

Afin d'encourager l'innovation et l'excellence dans tous les domaines, il faudrait établir un programme limité de bourses d'études provinciales à l'intention des étudiants du premier cycle universitaire, des collèges et ceux du secteur libre de l'éducation.

Recommandation 118

Il faudrait également établir un programme limité de bourses d'études supérieures pour les meilleurs étudiants. Le montant devrait en être assez élevé pour conserver en Ontario un grand nombre des meilleurs étudiants et pour en attirer d'autres de qualité semblable de l'extérieur. Le choix devrait se faire au moyen d'un concours provincial. Une certaine proportion des bourses de recherche (15% par exemple) devrait être décernée à des non-Canadiens.

Recommandation 119

L'Etat devrait subventionner les étudiants du niveau postsecondaire au moyen de deux autres

programmes: un programme de subventions destiné à faciliter l'accès à l'éducation postsecondaire pour les étudiants des familles à faibles revenus, et un programme de prêts à remboursement obligatoire accessible à tous les étudiants, y compris ceux des collèges confessionnels et des autres institutions postsecondaires privées.

Recommandation 120

Les caractéristiques du programme de subventions devraient être les suivantes:

(a) les subventions devraient être assez importantes pour payer les frais de scolarité et de subsistance de l'étudiant durant son cours;

(b) les subventions devraient être décernées aux récipiendaires pour cinq ans d'études à plein temps ou l'équivalent en études à temps partiel;

(c) l'admissibilité d'un individu aux subventions devrait dépendre de son revenu et de la fortune et du revenu de ses parents. La somme accordée devrait être calculée en fonction de la catégorie de revenu et de l'importance de la famille du récipiendaire, jusqu'à concurrence d'un revenu de $15,000 (dollars de 1972) pour une famille de deux enfants. Cette limite devrait être révisée périodiquement;

(d) l'admissibilité à une subvention et l'importance de celle-ci ne devraient pas être altérées parce que le récipiendaire vit avec ses parents; et

(e) la subvention devrait être calculée en fonction d'une échelle mobile et diminuer graduellement à partir du maximum accordé aux étudiants dont les familles ont les plus faibles revenus de l'Ontario.

Recommandation 121

Les caractéristiques du programme de prêts à remboursement obligatoire devraient être les suivantes:

(a) tous les étudiants devraient y être admissibles;

(b) la durée ne devrait pas en être limitée, mais dépendre d'une progression raisonnable vers un objectif scolaire déclaré;

(c) les prêts devraient porter intérêt;

(d) le remboursement devrait être basé sur le principe de la "capacité de payer" et représenter un pourcentage du revenu imposable de l'année:

(e) les prêts devraient être remboursés en 20 ou 30 ans, ou remis par la suite; et

(f) le montant annuel et total de l'aide dont pourrait bénéficier chaque étudiant devrait être calculé par les conseils responsables des universités, des collèges et du secteur libre de l'éducation.

Recommandation 122

Le gouvernement de l'Ontario devrait envisager de mettre en oeuvre des régimes convenables d'aide financière à l'intention des personnes qui, pour se préparer à un programme postsecondaire, doivent suivre des cours de rattrapage.

Recommandation 123

Les gouvernements de l'Ontario et du Canada devraient instituer des programmes en vertu desquels les étudiants pourraient obtenir le paiement des coûts de leur instruction en retour de la signature d'un contrat de service.

Recommandation 124

1. Les citoyens canadiens habitant l'Ontario qui n'ont pas reçu d'éducation postsecondaire officielle dans une institution traditionnelle, mais qui désirent et peuvent parfaire leur éducation d'une autre façon devraient pouvoir poser leur candidature à des subsides jusqu'à la valeur approximative de la moyenne, par étudiant, de l'aide publique accordée à des fins éducatives à chaque étudiant, et aux institutions d'enseignement postsecondaire. Ces subventions devraient être consenties à un individu ou un groupe de citoyens pour l'achat de services éducationnels et culturels. Le Conseil du

secteur libre de l'éducation devrait être chargé de la conception, de l'approbation et de l'administration des subsides de ce genre.

2. **Le gouvernement de l'Ontario devrait, au début, attribuer au Conseil 3 millions de dollars par année à cette fin. Le futur Comité de l'éducation postsecondaire de l'Ontario devrait faire une révision annuelle du programme et recommander les augmentations appropriées à mesure que le programme progresse et est évalué.**

Recommandation 125

Tous les programmes provinciaux actuels d'aide, de bourses d'entretien, d'études supérieures et de recherche, de prêts et de subventions à l'intention des étudiants du niveau postsecondaire devraient être remplacés graduellement par les programmes proposés par la Commission.

Recommandation 126

Le futur Comité de l'éducation postsecondaire de l'Ontario devrait surveiller les répercussions des arrangements financiers proposés en accordant une attention particulière à leur impact sur l'accès à l'éducation postsecondaire, et publier ses conclusions chaque année.

Réserves

En endossant ce Rapport, je tiens à émettre non pas une véritable objection, mais plutôt une mise en garde quant à l'interprétation qu'on pourrait faire de certains passages. Il s'agit de deux concepts que l'on retrouve tout au long du Rapport: celui de l'accessibilité universelle et celui de la qualité. Je suis tout à fait d'accord avec ces deux concepts tout en reconnaissant qu'on risque de se heurter à des difficultés lorsqu'on voudra les harmoniser. A mon avis, cependant, la qualité devrait toujours être au coeur de nos préoccupations, mais ne jamais devenir un motif de faire preuve en pratique d'étroitesse et de rigidité. Par accessibilité, on doit alors entendre le droit des individus à un traitement égal (et pour le respecter, nous avons, certes, bien des choses à faire) et non supposer que tous ont le même potentiel et réussiront de la même façon. Voici deux exemples. Tout d'abord, il faudrait mettre en pratique le droit de tous les citoyens de pouvoir accéder à toutes les bibliothèques (Recommandation 25) pour éviter les barrières bureaucratiques, automatiques, qui se dressent devant l'individu de valeur qui ne fait pas partie des institutions établies, et non pour réduire, par un égalitarisme mal placé, la qualité de l'utilisation des ressources limitées. En second lieu, lorsque l'on s'attache à répondre à la nécessité vitale que constitue l'aide financière qu'il faut apporter à ceux qui veulent suivre des études postsecondaires en dehors du cadre institutionnel (Recommandation 124), il ne faudrait pas considérer que les subventions proposées constituent un droit des citoyens à profiter, en tant que contribuables, des dépenses publiques en matière d'éducation. Il faudrait plutôt considérer cela comme le droit de l'individu (en fait, pour le bien de la société comme pour celui de l'individu lui-même) de demander de nouvelles possibilités d'éducation au niveau postsecondaire et de pouvoir en profiter *si* on peut raisonnablement présumer qu'il réussira à ce niveau parce qu'il en a la compétence et que le projet est d'une assez bonne qualité. Tout comme nous n'acceptons pas que certains citoyens ne paient pas de taxe scolaire parce qu'ils n'ont pas d'enfant à l'école, nous ne devons pas accepter que des gens reçoivent des subventions équivalentes du seul fait qu'ils ont payé les taxes. Le besoin de la société (et, en fait, de l'individu) d'un enseignement de qualité doit être une règle fondamentale. Cette règle, à mon avis, doit s'appliquer à l'interprétation de l'ensemble de ce Rapport.

J. M. S. Careless

Les Recommandations 119, 120 et 121 (système de prêts-subventions) sont, j'en conviens, le prolongement logique du système actuel de financement de l'éducation. Je ne pense pas, par contre, qu'elles satisfassent aux aspirations exprimées dans le présent Rapport, ou à celles qui se dégagent de nos délibérations ou de notre mandat.

La Commission a convenu à l'unanimité que, parmi les objectifs actuels de notre société, il y avait celui de l'accessibilité universelle aux ressources de l'éducation, en fonction des désirs et des possibilités de chacun. Nos recherches ont prouvé qu'à l'heure actuelle, ces ressources sont plus souvent mises à la disposition des étudiants des classes moyenne et supérieure et que ce sont eux qui en profitent le plus souvent, quelle que soit leur habileté. Quand il arrive que les frais de scolarité et les coûts des études représentent une très petite fraction du total des frais d'éducation, on peut conclure que les étudiants les moins aptes mais les plus riches considèrent ces frais comme de simples "droits d'utilisation" alors que les étudiants pauvres mais aptes les considèrent, eux, comme des barrières majeures.

La Commission déclare, et je me range à cette position, que bien d'autres facteurs sociaux peuvent constituer des obstacles aussi importants que l'aspect financier: la nutrition, la formation reçue pendant l'enfance, les motivations familiales et de groupe. On pourrait faciliter le franchissement de ces obstacles ou les supprimer avec de nouvelles techniques d'orientation et de

consultation, un financement adéquat des solutions de rechangs, la création de l'Académie libre, l'évaluation des expériences autodidactes et l'accréditation sur demande. Cependant, je crains que les universités et les CAAT ne restent le foyer principal de nos activités éducatives et des aspirations de nos concitoyens. En conséquence, nous devons insister pour que ces insitutions soient ouvertes aux étudiants doués de toutes les classes socio-économiques.

Dans un premier temps, les frais de scolarité et autres frais connexes devraient être abolis en faisant en sorte que le gouvernement provincial (et, indirectement, le gouvernement fédéral) augmente l'aide qu'il accorde à ces institutions. D'autre part, il faudrait élaborer et mettre en oeuvre des sytèmes de quotas pour s'assurer que, vers 1990, la population étudiante reflète la démographie socio-économique de l'Ontario. Enfin, nos gouvernements ont la responsabilité de mettre en application une fiscalité progressive. Le fardeau de ces coûts devrait retomber sur les personnes et les sociétés qui tirent le plus de profit de notre économie et non sur les individus qui ne font qu'exercer leur droit à une expérience éducative complète en Ontario.

Vincent Kelly

La Commission a refusé de prendre sérieusement en considération la possibilité de définir une structure provinciale centralisée qui comprendrait une seule université de l'Ontario. La Commission Spinks (Commission d'étude sur le développement des programmes d'études supérieures dans les universités de l'Ontario, 1966), d'autre part, considère un tel projet comme la clé d'une coordination effective et d'une plus grande responsabilité dans le domaine des études supérieures.

A mon avis, la structure universitaire centralisée impliquant un seul lien à un haut niveau avec le gouvernement grâce à un président universitaire et à son conseil, est la seule qui permettrait de laisser entre les mains des universitaires les domaines de la planification et du pouvoir de décision. La structure actuelle, et la structure modifiée que propose le Rapport, assignent cette fonction à un organisme quasi-gouvernemental dirigé par un président bureaucrate qui serait, de facto, le président de "l'Université de l'Ontario". Dans sa recommandation, la Commission s'est inclinée devant les représentants de la communauté universitaire qui, dans leurs mémoires, ont clairement laissé entendre qu'ils préféreraient accorder les principaux pouvoirs en matière de planification universitaire à un organisme gouvernemental plutôt que s'en remettre à un organisme de planification universitaire tout puissant.

John S. Kirkaldy

J'estime que la portée d'un rapport pour lequel une Commission a dû travailler longtemps et ardument ne devrait pas être compromise ou affaiblie par le fait que ses propres membres expriment des réserves. Cependant, la Commission a accepté à l'unanimité la possibilité d'émettre des réserves et je me prévaudrai donc de ce droit pour faire deux observations:

1. A mon avis, la Recommandation 32 n'est ni nécessaire, ni souhaitable; l'obsession de notre société pour les diplômes est déplorable. Les diplomés des CAAT détiennent un diplôme et non un grade, et ils sont très recherchés sur le marché du travail; en fait, bien des étudiants des CAAT ont même déclaré qu'ils ne voulaient pas de grade universitaire. La mise en application de cette recommandation risquerait, à mon avis, de provoquer une scission entre les organes étudiants des collèges.

2. J'estime que la Recommandation 100 est trop générale. Il ne fait aucun doute que tous les membres du corps professoral (tant professeurs qu'administrateurs) et les étudiants devraient pouvoir influencer et orienter les organismes administratifs des institutions qui les emploient ou qu'ils fréquentent. Ils auraient une grande contribution à apporter dans des domaines comme la politique universitaire et le gouvernement étudiant. Cependant, membres titulaires de cet organisme administratif, ils risqueraient d'avoir des difficultés devant les problèmes juridiques, financiers et de personnel.

W. T. Newnham

Annexes

A Evolution des travaux

B Notices biographiques

C Composition des comités

D Statement of Issues

E Documents de travail

F Audiences publiques

G Mémoires présentés à la Commission

H Remerciements

Annexe A
Evolution des travaux

Le lecteur comprendra certainement mieux ce Rapport si on lui donne quelques explications sur la façon dont a travaillé la Commission depuis sa création. Notre intention est de dégager brièvement la procédure qu'a utilisée la Commission depuis sa création en avril 1969 jusqu'à la préparation de son rapport final à l'automne 1972.

A l'origine, onze commissaires furent nommés, auxquels s'ajoutaient deux autres membres quelques semaines plus tard. Ces personnes représentaient des groupes d'intérêts et des secteurs très divers de la société ontarienne; cependant, tous étaient impliqués d'une façon ou d'une autre dans le système d'éducation postsecondaire de la province et manifestaient un vif intérêt à cet égard. La liste des membres de la Commission et leur notice biographique ci-jointes montrent clairement la diversité qui existait chez les commissaires.[1] Cette diversité devait se révéler un grand avantage, mais aussi une source de complications au cours des travaux de la Commission. En effet, elle lui permettait d'obtenir une grande diversité d'intérêts et d'opinions sur les problèmes étudiés, mais, par la même occasion, il devenait difficile de se mettre d'accord sur les principes de travail du groupe et sur ses objectifs.

Au moment de sa création et jusqu'en février 1972, M. Douglas T. Wright présidait la Commission, mais devait démissionner ensuite de ce poste et rester membre lorsqu'il fut nommé sous-secrétaire provincial au développement social. M. D. O. Davis devenait alors président. Un autre membre devait également quitter la Commission: M. Hugh Macaulay devait, en effet, démissionner en février 1971 et il fut remplacé par M. Laurent Isabelle.

A la création de la Commission, des indices assez nets donnaient à penser qu'un nouveau climat prenait naissance dans le domaine de l'éducation en Ontario. Il devenait évident que l'expansion rapide et enthousiaste du début des années 60 ne pouvait se maintenir et que, d'autre part, les fondements mêmes de l'enseignement et des études dans les écoles élémentaires et secondaires étaient en voie de réévaluation à la suite de la publication du rapport Hall-Dennis: *Living and Learning*.[2] Le premier devoir de la Commission était de définir ce qui, aujourd'hui, constitue l'éducation postsecondaire en Ontario, entreprise qui s'est révélée très difficile et très complexe dans le climat actuel d'évolution des besoins et des perspectives. En conséquence, nous avons créé un certain nombre de comités chargés de définir les problèmes et de les ramener à leurs justes dimensions. Ces comités étaient de deux sortes: ceux qui s'occupaient d'étudier les questions fondamentales dans le cadre du mandat de la Commission et ceux qui se chargeaient de son travail administratif.

Quatre comités de la première catégorie ont eu une importance particulière au début de nos travaux: le Comité de la recherche, le Comité des buts et objectifs, le Comité de l'enseignement et des études et celui des Solutions de rechange. Décrivons-en brièvement les fonctions.[3]

Le Comité de la recherche avait deux fonctions principales: élaborer un cadre conceptuel de recherche et superviser l'attribution des contrats de recherche.

D'une façon générale, ce comité avait pour principale préoccupation d'arriver à une compréhension plus approfondie et plus détaillée de l'éducation postsecondaire, surtout dans ses rapports avec les nombreux autres services sociaux non éducatifs dont elle se charge.

---

[1] Voir l'Annexe B.

[2] *Living and Learning*, Rapport du Comité provincial sur les buts et objectifs de l'éducation dans les écoles de l'Ontario, Toronto, 1968.

[3] On trouvera à l'Annexe C la liste des divers comités et de leurs membres.

Le Comité des buts et objectifs avait pour tâche d'énoncer la philosophie de la Commission en matière d'éducation. Ce problème majeur devait par la suite se refléter dans tous les différents aspects de ses délibérations et de ses rapports.

Le Comité de l'enseignement et des études devait, lui, examiner la documentation très abondante qui existe sur cette question fondamentale. Une de ses principales contributions fut de définir les relations complexes qui existent entre l'enseignement et l'apprentissage ainsi qu'entre ces deux activités et les autres services qu'offre l'éducation postsecondaire.

La Commission s'est très vite aperçue que l'éducation postsecondaire était en voie de développement, non seulement dans le cadre des institutions et des programmes traditionnels, mais aussi grâce à de nouvelles formes d'entreprises éducatives. Pour étudier ce domaine, la Commission a donc créé le Comité des solutions de rechange dont les conclusions se sont ensuite reflétées dans les rapports de la Commission, en particulier en ce qui concerne la définition de l'éducation postsecondaire et les propositions mises de l'avant quant à la structure actuelle des services éducatifs.

En raison, en partie, du nombre de ses membres et de sa composition, la Commission s'est servie d'un certain nombre de petits comités chargés de superviser le travail du personnel et d'expédier son travail entre les différentes réunions. Le premier comité de ce genre que nous ayons formé est le Comité directeur, sur les recommandations duquel furent retenus les services du personnel et entrepris les premiers travaux. Le Comité directeur, supprimé en mars 1970, a été ensuite remplacé par le Comité exécutif. A la suite des premières réactions qu'elle a enregistrées après la publication de son *Statement of Issues*,[4] la Commission a procédé à une réévaluation de ses activités dans le cadre d'un comité spécial qui a étudié la question des travaux, de l'administration, du personnel et du budget, et a proposé un programme des travaux futurs de la Commission. La Commission a accepté le rapport et a apporté à ses travaux les modifications correspondantes. Une des recommandations de ce comité était la création d'un nouveau comité exécutif composé du président de la Commission et de deux membres élus. Vers la fin de ses travaux, la Commission a constitué un Comité de rédaction chargé de la rédaction du rapport final.

A la suite de deux demandes particulières que nous a faites le ministre des Affaires universitaires, nous avons constitué deux autres comités chargés d'étudier l'éducation postsecondaire dans le nord-est et le nord-ouest de la province et de faire des recommandations à ce sujet. Etant donné la nature particulière de ce mandat, ces groupes d'étude ont visité les régions dont ils devaient s'occuper, y ont tenu des audiences publiques et ont publié deux rapports distincts.[5]

La situation des Franco-Ontariens est une question qui suscite également bien des préoccupations. Pour étudier les problèmes de ce groupe, nous avons mis sur pied un comité consultatif spécial comprenant des représentants de la communauté franco-ontarienne et dont le travail a pris une nouvelle ampleur avec la nomination à la Commission de M. Isabelle, en mai 1971. La Commission a parrainé une enquête sur les possibilités d'éducation postsecondaire des Franco-Ontariens et publié un projet de rapport spécial sur ce sujet.[6] Enfin, la Commission a décidé de publier en français une partie de son rapport préliminaire et tout son rapport final.

En plus des réunions de ses différents comités, la Commission s'est, elle aussi, réunie assez fréquemment. C'est ainsi qu'elle s'est réunie 3 fois en 1969, 10 fois en 1970, 10 fois en 1971 et 18 fois en 1972. Les commissaires se sont également réunis souvent pour des discussions informelles.

---

[4] Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario: *Post-Secondary Education in Ontario: Statement of Issues*, Toronto, novembre 1970. Voir l'Annexe D.

[5] Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario: *Post-Secondary Education in Northwestern Ontario*, (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972) et *Post-Secondary Education in North Bay and Sault Ste. Marie* (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972).

[6] Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario. *Projet de rapport complémentaire sur l'éducation postsecondaire de la population franco-ontarienne* (Toronto: Imprimeur de la Reine, 1972).

Afin de réunir plus de renseignements et de tirer profit de ce qui se faisait ailleurs, des commissaires ont, en particulier, visité l'Allemagne de l'Ouest, le Royaume-Uni, le Danemark, la Suède, la Norvège, la Belgique, la Hollande, la Suisse, la France, le Japon et les Etats-Unis. Dans tous ces pays, ils ont visité les institutions postsecondaires, parlé aux représentants des commissions ou organismes gouvernementaux qui s'occupaient de problèmes semblables à ceux que devait étudier la Commission; enfin, ils ont rencontré des administrateurs, des enseignants et des étudiants des institutions postsecondaires. En outre, certains membres de la Commission ont participé à des conférences, séminaires et congrès placés sous l'égide de l'Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture, de l'Organisation pour la Coopération et le Développement économiques, du Conseil américain de l'éducation, de l'Association des universités et collèges du Canada, du Conseil économique du Canada et de diverses associations du domaine de l'éducation. En collaboration avec l'Institut ontarien des études sur l'éducation, la Commission a parrainé un séminaire sur l'éducation auquel ont assisté les principaux représentants du domaine de l'éducation et du gouvernement. Afin d'obtenir des renseignements sur leur expérience et leurs essais, ainsi que pour évaleur la valeur de certaines des idées des commissaires sur les questions éducatives et sociales, la Commission a consulté, tant officiellement qu'officieusement, de nombreuses autorités du domaine de l'éducation tant au Canada qu'à l'étranger. Le nombre de ces personnes est trop élevé pour que nous les mentionnions toutes personnellement ici, mais la Commission tient à les remercier chaleuresement de leur importante contribution à ses travaux.

Du travail des comités, il est apparu qu'il faudrait subventionner des études particulières qui permettraient de faire rapport sur certains secteurs de l'éducation postsecondaire et sur certaines questions sociales connexes. C'est pour cette raison qu'une importante partie des ressources de la Commission a été consacrée à la recherche. Quand la Commission a été créée, la recherche systématique sur l'éducation postsecondaire n'était pas très développée, tant en Ontario qu'au Canada. La Commission a donc fait état dans la presse de ses besoins en matière de recherche et essayé de trouver des chercheurs professionnels possédant les qualifications nécessaires pour mener à bien les études qui l'intéressaient. Pour certaines études, des exigences précises furent établies et les contrats furent accordés au plus offrant. Les résultats de ce travail sont évidents dans les documents de travail que la Commission a publiés et dans une étude spéciale entreprise par deux de ses membres pour voir s'il était possible de faire un rapport social qui permettrait de mieux comprendre la nature et la portée de la politique sociale.[7]

Le personnel administratif de la Commission a lui-même entrepris un certain nombre d'études internes. La plupart de ses études étaient des résumés des recherches et des publications qui existaient dans plusieurs domaines. La Commission, au début de ses délibérations, a essayé de comprendre les pressions, les demandes, les perspectives et les besoins du système postsecondaire actuel. Ses conclusions ont été, très tôt, consignées dans le *Statement of Issues*. Il s'agissait d'un document de base pour les discussions publiques, conforme au mandat de la Commission et qui appelait explicitement le public à participer à ses travaux.

Le *Statement of Issues*, publié en novembre 1970, soulevait une grande diversité de questions, aussi bien d'ordre général que particulier. L'éducation postsecondaire séquentielle est-elle souhaitable? Quelle est la meilleure façon d'utiliser la technologie dans le domaine de l'éducation? Quelles sont les raisons du coût unitaire élevé de l'éducation postsecondaire? Comment y faire face? Le *Statement of Issues* avait pour but d'attirer l'attention du public sur les aspects fondamentaux le l'éducation postsecondaire et de susciter le plus de réactions possibles aux opinions qu'exprimait la Commission sur les problèmes du moment. Cette dernière a atteint son objectif avec un rare succès. Elle a, en effet, tenu une série d'audiences publiques dans toute la province,[8] et reçu au total 334 mémoires.[9] De

[7] Voir l'Annexe E.
[8] Voir l'Annexe F.
[9] Voir l'Annexe G.

nombreux groupes ou associations ont présenté un mémoire commun au nom de nombreuses personnes ou institutions, ce qui fait que les idées ou les opinions exprimées devant la Commission ont une portée bien plus grande que ne le laisserait supposer le seul nombre des mémoires écrits que nous avons reçus. De la même façon, des centaines de personnes ont, personnellement, exprimé oralement leur opinion au cours des audiences publiques, sans pour autant soumettre de mémoire écrit. Il importe de souligner les efforts de la Commission pour atteindre le public de tous les secteurs de la population ontarienne, de toutes les couches sociales et de tous les niveaux d'éducation. Les habitants de la province ont été instamment priés, par des annonces et des appels, par les organisations communautaires et les médias d'information d'assister aux réunions de la Commission, de présenter des mémories et de discuter leur opinion et leurs problèmes avec les commissaires. Ces efforts ont été récompensés par la réponse enthousiaste du public, qui montrait ainsi que la question de l'éducation postsecondaire est une source de grande préoccupation pour la population ontarienne. Le *Statement of Issues* a également été repris à l'étranger (par exemple, lors de la Conférence de l'OCDE sur l'éducation postsecondaire qui s'est tenue à Paris en 1971, et dans le rapport Newman publié à Washington, en avril 1971).

A la suite de ses audiences publiques, la Commission a publié son *Projet de rapport* en janvier 1972, ce qui, là encore, était conforme à son mandat. Ce document avait pour but de révéler au public l'orientation de l'opinion des commissaires sur la question de l'éducation postsecondaire et de stimuler de nouvelles discussions sur le sujet. Une deuxième série de réunions fut donc tenue et de nombreux mémoires supplémentaires furent reçus et discutés. La Commission a de nouveau fait un effort massif pour connaître l'opinion du public[10] et reçu une réponse extraordinaire. Elle avait lancé dans son *Projet de rapport* un défi au statu quo, que de nombreux particuliers et de nombreux groupes ont considéré comme une menace. Les commissaires ont donc été appelés à défendre leurs recommandations contre certains des critiques les plus acerbes de notre société. Le public en général, la presse et les institutions concernées, nous ont fait de très nombreux commentaires et suggestions. Les commissaires, quant à eux, ont pu largement tirer profit de cette critique, par le public, de leur opinion et de leurs arguments.

L'intérêt manifesté par le public était tel que la Commission a décidé de prolonger d'un mois ses audiences publiques afin de permettre à tous ceux qui désiraient exposer leur opinion de le faire, et finalement a mis un terme à cette deuxième série de réunions en mai 1972. Cependant, ces audiences officielles n'ont pas été le seul moyen qu'ait utilisé la Commission de connaître l'opinion du public. Elle a suivi les débats engagés dans les journaux et revues spécialisées et les commissaires ont aussi participé à diverses émissions de radio et de télévision, à des séminaires publics ou semi-publics, à des conférences, etc. On estime, par exemple, que les commissaires ont pris part entre janvier et mai 1972 à quelque 80 tables rondes d'un genre ou d'un autre par suite de l'intérêt provoqué par le *Projet de rapport*.

Au cours de ses travaux, la Commission a accumulé une énorme quantité de documentation. Dès le début, elle a travaillé le plus ouvertement possible et a l'intention de mettre tous ses dossiers à la disposition du public.

Des copies des études et des documents de travail ont déjà été déposées dans les bibliothèques gouvernementales, celle de l'Institut ontarien des études sur l'éducation et un certain nombre d'autres bibliothèques de la province. Les autres dossiers et le reste du matériel seront déposés dans les archives provinciales et rendus accessibles au public conformément à la politique établie.

Nous estimons que le coût de nos travaux s'élève à $1,530,000. La ventilation de ces dépenses s'établit comme suit: délibérations de la Commission: $304,000; audiences publiques, visites d'étude et activités connexes: $273,000; rassemblement des données et préparation des documents de travail: $671,000; frais de publication: $282,000.

[10] Voir l'Annexe F.

La Commission tient à rendre hommage au personnel et aux experts-conseils qui ont travaillé à des tâches aussi diverses que la planification et la coordination du programme, la préparation du rapport, la recherche des données, l'édition, la conception des publications, la traduction des documents, les réunions publiques et l'enregistrement de ses délibérations.[11] Nous remercions également les membres du personnel qui ont travaillé avec la Commission dès le début de ses délibérations: M. Hugh McIntyre, notre premier secrétaire associé, qui a aidé la Commission lors de ses premières tentatives pour atteindre le public; Mlle Lindsay Niemann, recherchiste associée dont la contribution à nos travaux comme secrétaire du comité de recherche, éditeur, organisateur des audiences publiques, etc., a été beaucoup plus importante que son seul titre ne pourrait le laisser supposer; enfin, nos adjoints à la recherche: Mlles Claire Pageau (qui fut également secrétaire du Comité consultatif sur l'éducation postsecondaire des Franco-Ontariens), Eleanor Glor, Anthea Harden et Elizabeth Paul.

[11] Voir l'Annexe H.

Annexe B
Notices biographiques

M. David Black
Acien membre du secrétariat de l'Union candienne des étudiants; membre du Conseil de presse de l'Ontario et directeur de l'Institut de recherches politiques.

M. J. M. S. Careless
Département d'histoire de l'Université de Toronto; membre de la Société royale du Canada; ancien président de la Canadian Historical Association.

M. William Cherry
Ancien secrétaire exécutif de l'Association des étudiants des collèges des arts appliqués et de technologie de l'Ontario; actuellement employé de la Société d'habitation de l'Ontario.

M. D. O. Davis, Président.
Vice-président du Conseil des régents des collèges des arts appliqués et de technologie; ancien vice-président à l'ingéniérie de la Dominion Foundries and Steel Limited; actuellement à la retraite.

M. John J. Deutsch
Président de l'Université Queen's de Kingston et ancien président du Conseil économique du Canada.

Mme Reva Gerstein
Membre honoraire et professeur-tuteur au Founders College de l'université York; membre du Comité des affaires universitaires; ancien membre du Comité provincial sur les buts et objectifs de l'éducation en Ontario.

M. Laurent Isabelle
Professeur, Faculté de psychologie et ancien directeur du Centre d'orientation de l'Université d'Ottawa; membre du Conseil scolaire d'Ottawa; président sortant de la Commission ontarienne des examinateurs en psychologie et ancien président du Conseil des Associations de services universitaires aux étudiants.

M. Vincent Kelly
Juriste de Toronto, depuis quelque temps membre du Comité fédéral sur la jeunesse.

M. John S. Kirkaldy
Départment du génie métallurgique, Université McMaster, et ancien président de la Confédération ontarienne des associations de professeurs d'université.

M. William Ladyman
Vice-président international de la Fraternité internationale des ouvriers en électricité.

M. Hugh L. Macaulay
Ancien membre et ancien président du Bureau des gouverneurs de l'Institut polytechnique Ryerson; démissionne de ses fonctions auprès de la Commission le 26 février 1971.

M. William T. Newnham
Président du Collège Seneca des arts appliqués et de technologie.

Mme Edna E. Tietze
Maître de littérature anglaise au Collège Conestoga des arts appliqués et de technologie.

M. Douglas T. Wright
Ancien doyen de la Faculté de génie à l'Université de Waterloo; ancien président du Comïté ontarien des affaires universitaires et ancien président de la Commission sur l'éducation postsecondaire en Ontario; actuellement sous-secrétaire provincial au développement social, gouvernement de l'Ontario.

Annexe C
Composition des comités

Recherche
J. S. Kirkaldy (président)
D. Black
D. O. Davis
W. T. Newnham

Buts et objectifs
R. Gerstein (président)
J. M. S. Careless
D. Black
W. Ladyman

Enseignement et études
E. E. Tietze (président)
D. Black
J. V. Kelly
J. S. Kirkaldy

Solutions de rechange
H. L. Macaulay (président)
D. Black
W. Cherry
J. V. Kelly
W. T. Newnham

Comité directeur
D. T. Wright (président)
R. Gerstein
J. V. Kelly
W. T. Newnham

Comité exécutif (1970)
D. T. Wright (président)
D. Black
R. Gerstein
J. V. Kelly
H. L. Macaulay
E. E. Tietze

Comité spécial
D. Black (président)
W. Cherry
J. V. Kelly
J. S. Kirkaldy
D. T. Wright

Comité exécutif (1971)
D. T. Wright (président)
J. V. Kelly
E. E. Tietze

Rédaction
R. Gerstein (président)
D. Black
J. M. S. Careless
J. S. Kirkaldy

Comité consultatif de langue française
J. Giroux
G. Gosselin
L. J. Poirier
R. Roy
J.-M. Tessier
R. Tremblay
R. Vaillancourt

Etude sur North Bay et Sault Ste. Marie
W. Cherry
D. T. Wright

Etude sur le Nord-Ouest de l'Ontario
D. Black
H. L. Macaulay
D. T. Wright
B. B. Kymlicka

Annexe D

One of the impressions that the Commission has formed about post-secondary education is that there is abroad an air of genuine doubt about current efforts in post-secondary education. It is not only that the government is unhappy about the costs, that the students rebel, and that the public is bewildered by it all. For the first time in a long while–perhaps for the first time ever, and definitely for the first time in the memory of all living–the very foundations of our education, and especially of our educational structure, are being questioned. Perhaps it is not even the questions themselves that are new; what is new, rather, is the earnest sense in which they are being asked. The Commission shares many of these doubts and, in particular, is struck by the relevance of the questions which are set out on the back page.

Post-Secondary Education in Ontario: A Statement of Issues

Background

On April 10, 1969, the Minister of Education and Minister of University Affairs established a Commission on Post-Secondary Education in Ontario.* One of its tasks was to generate public comment and discussion on both the broad and specific issues related to the development of post-secondary education in Ontario. In pursuing this mandate the Commission has contracted special studies that will be published as they are completed. This paper describes in broad terms the present situation and poses a number of questions arising from it. Its purpose is to stimulate the public discussion that, hopefully, will take place during the Commission's public hearings in late 1970 and early 1971.

There seem to be three categories of questions that need exploration: 1. What are the salient characteristics of and objectives for our system of post-secondary education? 2. What is the nature of the economics and finance of post-secondary education? 3. What kind of organizational and administrative structure should post-secondary education have?

The issues we raise are simple, though the reality they reflect and the solutions needed may be complex. Thus while we ask questions pertaining to specific segments of post-secondary education, we are not unaware of the diversity of the educational and public functions that our institutions perform. Indeed, it is even possible that at least some of these functions may be in conflict with each other. Consequently, it may be impossible to treat, let alone solve, some of these issues in a uniform way. Yet it is not complexity that presents the real difficulty; it lies rather in the very nature of education and its role in our society. Education is of fundamental social, economic and moral importance to us. It is one of the main bonds of social cohesion. It is believed to be linked both to economic and social welfare; it is–and always has been–an important instrument in the upbringing of citizenry; and it is often considered of intrinsic good in itself. Not surprisingly, therefore, education has been supported by a whole series of justifications, each reflecting any one, some, or all of its aspects. Inevitably, also, education has fallen a victim to mythologies: it is seen as the guardian and saviour of civilization as well as the embodiment of original sin. And it is this aspect of education–with its roots in emotion as well as in reason–that presents the greatest difficulty. It is our hope that by attempting to state the issues simply and clearly, this difficulty can be more easily overcome.

*The Terms of Reference are appended at the end of this Statement.

TABLE I

NUMBER OF STUDENTS ATTENDING POST-SECONDARY INSTITUTIONS IN ONTARIO

Expressed as a Percentage of the 19-21 Cohort and the Freshman Intake Expressed as a Percentage of 19 Year Olds for 1968-1969

Type of Post-Secondary Institution Attended	*Total Enrolment in First Post-secondary Programme*	*Percentage of 18-21 Cohort*	*Freshman Intake*	*Percentage of 19 Year Olds*
Colleges of Applied Arts & Technology	21,843[1]	4.4	12,575	10.3
Colleges of Agricultural Technology	676[2]	.1	356	.3
Registered Private Schools	22,831[3]	4.6		
Ryerson Polytechnical Institute	5,670[4]	1.1	2,415	2.0
Schools of Nursing	9,684[5]	2.0	3,944	3.2
Teachers' Colleges	8,869[6]	1.8	8,703	7.2
Universities	82,433[7]	16.6	27,450	22.6
	152,006	30.6	55,443	45.6

Sources: 1 *Applied Arts and Technology Branch, Department of Education.*

2 *Agricultural Education and Research Division, Department of Agriculture.*

3 *Applied Arts and Technology Branch, Department of Education.*

4 *Ryerson Polytechnical Institute.*

5 *College of Nurses of Ontario.*

6 *Report of the Minister of Education* 1968.

7 *Report of the Minister of University Affairs* 1968-1969.

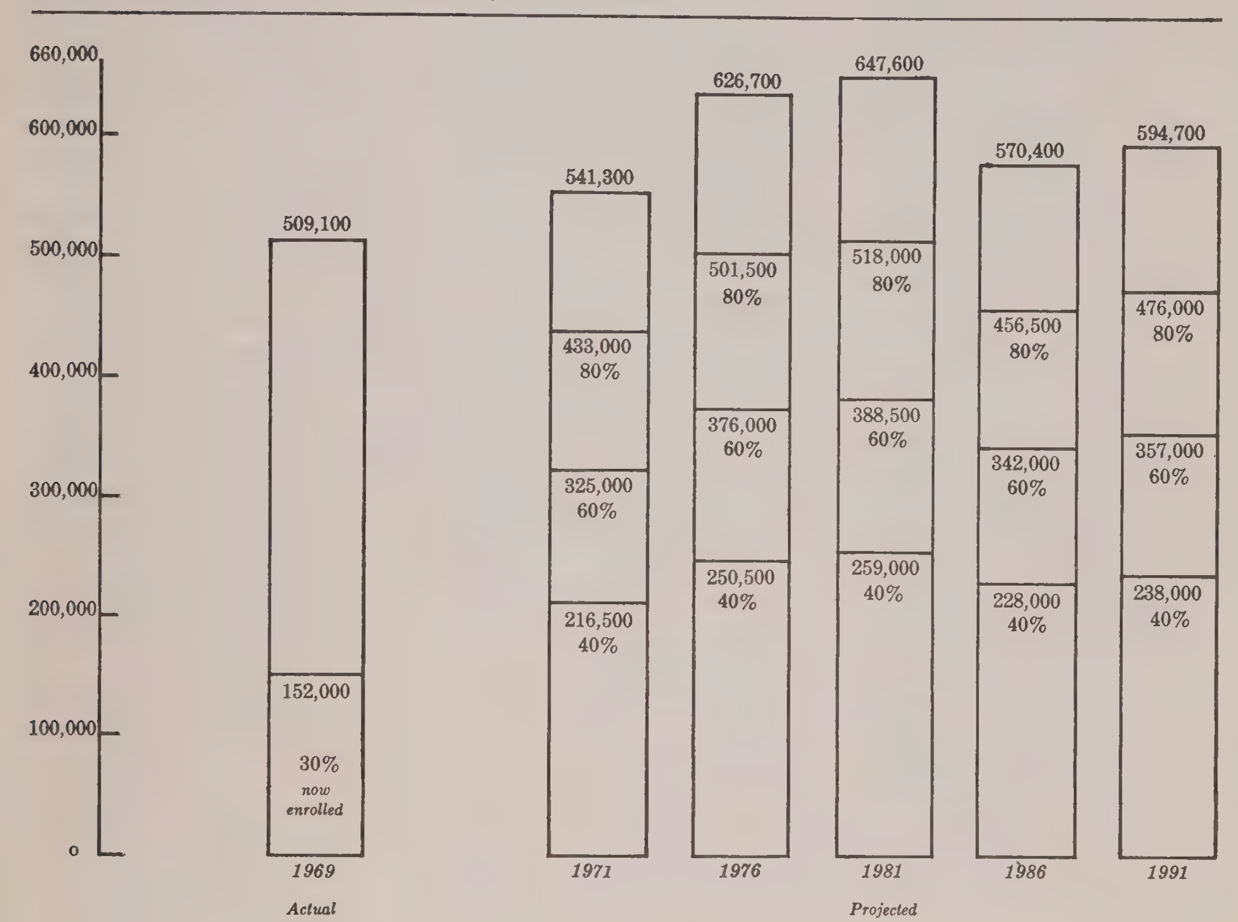


Numbers

Undoubtedly the most obvious and perhaps characteristic element in the development of post-secondary education, in Ontario as well as in Canada, and, indeed, the rest of the world, has been the increase in recent years in the number of students. This increase reflects not only population growth but also an increase in the percentage of the appropriate age groups that continue their education and do so for increasing lengths of time. As Table I demonstrates, more than 45% of the eligible age group in Ontario already enters some kind of institution of post-secondary education. Indications are that the participation rate will increase.
In Table II we have projected the post-secondary population along various assumptions of participation rates.

TABLE II

Post-Secondary Population of Ontario
Projected at 40%, 60% and 80% Participation by 18-21 Year Cohort



Characteristics

Even such simple numerical illustrations point to the three salient and new characteristics of post-secondary education. First it has changed in the past 20 years from an enterprise catering to a minority to mass education. Second, the figures point to the prolonged number of *sequential* years (in practically all cases) that young people spend in educational institutions. Third, it would appear that both the rate of increase in numbers and the absolute numbers will reach peak by year 1981 then level and perhaps even decline thereafter. It is not clear which of these characteristics is most important. The mass nature of the undertaking has financial implications for the government and the taxpayer. It is of deep significance to society and it poses grave problems of administration. The prolonged period of institutional custody (some have said incarceration) has a profound impact on the individual's life, emotionally and intellectually; it raises questions about the social repercussions of the often artificial student way of life, and perpetuates the separation between "school" and "life" well into an adult's life. The demographic prospect puts in perspective the strains and stresses that the rapid increases of the 1960's brought about and points to a considerable lessening of the pace after the year 1976 and a decline after 1981

While the term "mass education" is well suited to describe the *numbers* of students, it hides, however, the great diversity of institutions and programmes in which these students enrol. In Ontario, the system of post-secondary education embraces not only the traditional institutions such as universities and professional schools, but also such educational innovations as the Colleges of Applied Arts and Technology. (See p. 12). Moreover, diversity and multiplication of functions have increased even within each institution. The proliferation of programmes and schools has been spectacular and matched only by the extension of services that post-secondary institutions are now performing both for the student and the community. Consequently, what we are dealing with is a *diversified* mass education. This is an important modification; for unless we wish to confuse equality of treatment with uniformity this diversity must be reflected in any public policy and administration.

Cost

TABLE III

OPERATING REVENUE AND STUDENT FEES

Year	*Operating Revenue at Provincially Assisted Universities*	*Student Fees*	*Student Fees as Percentage of Operating Revenue*
1963-1964	61,754	17,776	28.78
1964-1965	80,183	23,191	28.92
1965-1966	106,290	26,371	24.80
1966-1967	150,974	32,232	22.27
1967-1968	211,997	40,008	18.87
1968-1969	281,697	50,536	17.93
1969-1970*	331,991	57,507	17.32

**Estimate*

TABLE IV

Grants to Colleges of Applied Arts and Technology, Ryerson Polytechnical Institute and Universities as a Proportion of Net General Expenditure and Gross Provincial Product of Ontario

		INSTITUTIONS			
	Net General Expenditure	*Capital Expenditure*		*Operating Grants*[1]	*Gross Provincial Product*[2]
1955	$ 431,294	$ 5,600		$ 8,594	$10.9
	3.29%		$ 14,194		.13%
1960	786,288	1,839		26,595	14.7
	3.61%		28,434		.19%
1965	1,265,534	45,600		51,969	21.0
	7.70%		97,569		.46%
1970[3]	3,266,500	170,000		387,688	34.6
	17.07%		557,688		1.61%

1 *Includes student awards.*
2 *Expressed in billions.*
3 *Estimates only.*

In economic terms, however, this diversity has almost invariably been purchased at increased unit cost. This is particularly true of graduate, professional and some vocational training.* It is, therefore, necessary to understand the economic and financial implications of this diversity and to differentiate between specialization due to the needs of society and mere proliferation due to institutional, professional and local self-aggrandizement.

Indeed, the cost—and the cost structure—of post-secondary education is one of the fundamental problems facing the public today. In Tables III and IV we have endeavoured to illustrate but two aspects of this problem: the increased and increasing proportion of costs of post-secondary education that is being borne by the public purse and the increased proportion of the total public spending that goes to post-secondary education.

There are a number of observations to be made about the implications of this increasing public support. Perhaps the most basic is that post-secondary education has become a subject of public policy making.* The establishment of special governmental departments and bodies to deal with post-secondary education illustrates this involvement. More importantly, however, these governmental organizations extended to post-secondary education those values and controls that go with governmental involvement. In particular, in a democratic society, this means public accountability and its concomitant: public justification of activities and equitable distribution of funds. Public scrutiny, however, also means political involvement—and it is only a matter of a thin line, if not just a question of taste, that in the end separates pandering to political fashions from satisfying social needs.* Finally, the increased involvement of government may also mean increased bureaucratization.

In many ways, the arrival of mass, diversified, public post-secondary education reflects the dramatic realization of an age-old aspiration: universal educational opportunity for all citizens to the limits of their abilities and interest. But, as is often the case with aspirations, their imminent achievement brings forth questioning both of the ways in which the ends are accomplished and, indeed, of the very ends themselves. Somehow, either because of changing social needs or because of the failure to achieve these social needs more efficiently, there seems to be spreading vague dissatisfaction with our educational system. It is possible that we have expectations of post-secondary education which cannot be realized; it would definitely appear that we have expected it to achieve some social goals that cannot, and perhaps should not, be pursued through our educational system. And if so, our disappointments are not only understandable, they are inevitable. A review of our expectations, therefore, is in order.

*The Commission intends to publish a study on the comparative costs of programmes offered by Ontario post-secondary institutions in the near future.

*This has not always been the case, as a recent study concluded after surveying University-Government relationships since 1791. "Throughout the years the major emphasis of government, reflecting the attitude of Ontario society in general, has been on other, more fundamental aspects of life. As a result, probably the single most dominating characteristic of university/government relationships has been a high degree of indifference shown by the people of the Province, and thus by its government, toward higher learning." *The Role of the Provincial Government in the Development of the Universities of Ontario* 1791-1964. Edward E. Stewart. A thesis submitted in conformity with the requirements for the degree of Doctor of Education in The University of Toronto, 1970. p. 525.

*A good illustration of recent justifications has been provided by the Bladen report, see *Financing Higher Education in Canada*, Being the Report of a Commission to the Association of Universities and Colleges of Canada, published for the A.U.C.C., University of Toronto Press and Les Presses de l'Université Laval, 1965. pp. 5-6.

The Economic Argument

One of the most prevalent, and perhaps most powerful, reasons for increasing the number of years of formal schooling is the belief that additional years of education are of economic benefit both to the individual and to society. Returns on the individual's investment in education—in terms of money and time—are matched by the consequent increases in the contribution the individual makes to the creation of national wealth. Indeed, the educational level of a society is believed to be a significant factor in economic growth. And, in any case, it is argued that even if there is no demonstrable link between education and economic growth, it stands to reason that our modern society needs higher educational levels merely to remain competent and efficient in its dealings with the requirements of a modern technological industry. Failing to keep up with increased technology means being left behind. Finally, a modern society needs a better educated citizenry to cope with the social repercussions of the technotronic age.

As with all powerful social beliefs, the belief in economic benefits of post-secondary education is a combination of all the above threads—often so tightly woven together as to prevent any possible unravelling. Similarly, it is protected on all sides by the strengths and weaknesses of human nature: by human greed in its appeal to economic benefits; by fear of the future in its implied threat of uncontrollable machinery; by promise of salvation through the saving grace of education.

Possibly, only experience can correct, confirm or dispel such powerful beliefs. Yet, there are serious questions about the validity (or future validity) of these claims. For one, there is some dispute about how high the returns on investment in education in fact are.* For another, even if the past record indicates good returns, there are a number of reasons to suggest that this will change. There are already indications that the labour market for some professions is weakening and that, correspondingly, the economic rewards are likely to be lessened.

It is, of course, true that some professions in effect retain complete control of the numbers in their professions and thus are able to extract high returns on their training. Often this is done through high educational prerequisities—linking and justifying thereby high income of members of the professions as a result of the long years of schooling and training. In fact, the high incomes may be due more to the limitations imposed on the market forces by certification. We will deal with the issue of the relationship between certification and education later. Suffice it here to say that if there are different returns to different professions for the same number of years at the same institution and if the different returns are due to the influence of certification then we should ask whether there should not be different levels of support—depending on future incomes—and/or whether the licensing monopoly ought not to be deleted. This linkage of economic returns to licensing and to educational requirements is the more interesting because it appears that the public provides the highest support to those who enter the most profitable occupations. (See Table V).

The public benefits of post-secondary education are equally difficult to ascertain. In the most immediate sense, it is not enough to point to higher income tax returns as indicators of public benefits; for this claim is subject to the same criticisms as those made against ascribing high private incomes to years of education. It is more reasonable to argue that benefits accrue to the public in the way the members of the profession fulfil social needs through the provision of medical, legal, technical, and educational services. And, in a very general way, this appears a powerful argument. But, as with many generalized arguments, it seems to break down when analysed. It is a matter of considerable doubt whether these social needs are, in fact, best satisfied through the existing professional and semi-professional structures; it can even be argued that the increased (and increasing) educational requirements demanded by the existing professional structures and organizations often serve as a barrier to the satisfaction of social needs. Consequently, as more and more professional and semi-professional organizations and associations demand more and more educational requirements of their would-be members, the question of the public benefit that flows from this linkage must surely be raised.

To what extent education contributes to the economic growth and/or to technological advancement is also

TABLE V

STANDARDIZED LIFE-TIME EARNINGS OF CERTAIN PROFESSIONAL MANPOWER, CANADA 1956-1966

Educational Level	*Standardized Life-time Earnings* 1956	1966
	$	$
1 B.A.		
Arts	160,091	244,615
Science	190,860	268,384
Engineering	191,928	303,435
Agriculture	162,153	247,417
2 M.A.		
Arts	189,845	272,804
Science	271,577	339,384
Engineering	306,374	353,183
Agriculture	214,756	304,746
3 Ph.D.		
Arts	244,583	337,735
Science	322,615	418,600
Engineering	313,247	429,459
Agriculture	260,866	371,950
4 Professional Degrees		
Architecture	409,126	636,740
Dentistry	355,880	499,032
Law	372,204	629,857
Medicine		
(a) Gen. Prac.	380,705	680,530
(b) Med. Specialty	458,018	875,847
(c) Surg. Specialty	521,120	1,001,829

Source: Table 3 from Health Services, Volume 3 of the Task Force Reports on the Cost of Health Services in Canada. Published under the authority of the Honourable John C. Munro, PC, MP, Minister of National Health and Welfare.

*See David A. Dodge and David A. A. Stager, "Returns to Graduate Study in Science, Engineering and Business", *Working Paper*, Institute for Quantitative Analysis of Social and Economic Policy, University of Toronto, 1970.

a matter of dispute. That there appears to be correlation between the levels of education and economic growth (or more accurately, industrialization) is obvious. The distinction between education as a cause and education as a consequence of economic growth however, is less obvious. Moreover, even assuming some causal efficacy in the past, the same relationship may not hold in the future. Finally, it is also possible to view education—or at least misplaced manpower production—as a cause not of economic growth but of stagnation and of social disorder and retardation. It can hardly be argued that any kind of education, of no matter how many additional years, would be necessarily conducive to economic growth.

The Manpower Argument

Education is also often seen as an instrument of "manpower planning". The argument here rests on the assumption of a link between the future demands of the labour market and the products of the present educational system. Yet, this linkage is also hard to verify. One difficulty with a manpower-oriented educational system is that manpower planning is notoriously unreliable. This is no fault of those responsible for such planning; rather the trouble seems to lie in the very nature of manpower planning and in the difficulty of establishing any but the most tenuous links between educational requirements and future manpower needs. Certainly the rate of change that our society experienced since World War II would seem to indicate the unpredictable character of these changes, and there is no reason to assume that we are able to predict the occupational structure of our future society with any greater degree of success. It is generally agreed by most observers that the present generation of students will face a labour market made up of a majority of occupations that are presently unknown.

Assuming, however, that we could develop better economic and manpower planning skills—and there is definitely room for improvement here—how would these manpower needs be translated into educational requirements? Basically, the problem is how to develop our educational system in such a way as to be able to provide both the immediate application of acquired knowledge and skills and, at the same time, prepare the individual for a lifetime of changes—including occupational changes. Moreover, suppose we ever solve this problem; another would still remain: how to translate that plan into reality. Experience indicates that the students base their future plans, especially educational ones, on *current* market conditions. Much better vocational and educational counselling would, of course, improve the situation—and we should do all to achieve such improvements—but it would not solve the problem.

Fundamentally, therefore, the case for closer coupling of manpower and educational requirements faces political and moral objections: an effective enforcement of such coupling would lead to stricter command-type economic planning and thus to much greater infringement of the individual's freedom of choice than most of us are willing to contemplate. In a sense, this aspect of education illuminates, as perhaps no other facet does, a basic dilemma of our present society. We desire to provide as much security for the individual as possible while, at the same time, refraining from encroaching upon his area of individual freedom and responsibility.

There are some specific areas in our educational system where this dilemma needs immediate attention. For example, should we allow an unlimited entry into some of our professional schools even though we already know that there is, or that there is about to be a surplus of manpower in this field—thereby expressing our faith both in the functioning of the market mechanism and in human rationality? Or should we impose limitations upon admissions and thus "save" the individual from himself and his possible mistakes?

But, assuming we do know what the term "surplus" means (it can mean merely a professional definition in order to safeguard income for the profession as a whole), should it be the government that "saves" the individual from his own inclinations and fulfilment? These are not trivial matters and they should be decided on a matter of principle first before we embark—willy-nilly—upon a course that can lead to some undesirable but predictable ends. For just as often as bad means corrupt good ends, so bad ends can be achieved by perfectly good means.

Certification

There already exists, on what seems a large enough scale, an example of of what can happen when professional requirements—both in terms of manpower and qualifications—are being set by forces outside the market: the certification process. For many, if not most, professional organizations, post-secondary educational institutions serve as the first screening barrier for the entry into the profession. Even the most "general" or "liberal" undergraduate degrees—such as B.A. and B.Sc.—are, in effect, more vocationally oriented than either the mythology proclaims or its beneficiaries admit. In any case, there is an observable histc ical trend that shows how the various professions have over the years increased their educational requirements (i.e., number of years of schooling) as a precondition of entry into these professions. At times this increase is justified on the grounds that increased "professional quality" brings about returns in better professional services. Unfortunately, the "professional quality" is often defined and measured in terms of years spent at school.* The result is, of course, a vicious circle that permits the maintenance—or initiation—of high fees for professional services on the grounds of increased number of years spent at school—and the justification of additional years of schooling on the basis of prospective high income.

Certification, in fact, is probably one of the greatest causes of rigidity and inequality in education. It is therefore imperative that we take a new look at the need for and justification of certification and its coupling to education. On the one hand, certification is necessary in our society. It would be impossible to rely upon the individual good will of those who provide services and products not to short-change or harm their customers; or to expect society to leave its citizens unprotected. Yet, what society

*cf. *Report of the Committee on the Healing Arts*: "Throughout our investigation of the educational requirements for the various health groups reported in Volume 2, the Committee has been conscious of a persistent tendency for these requirements to increase . . . But sometimes, too, it was difficult to avoid the suspicion that these proposals [for increased educational requirements] could be attributed to the measures of prestige and exclusiveness higher educational attainments were expected to confer upon the members of the occupation concerned." Vol. 3, p. 94.

is unwilling to leave in the hands of individual providers of services and products, it often leaves in the hands of professional organizations representing the individual practitioners—presumably on the grounds that the judgment of quality of services can be provided only by the experts—and trusts their self-imposed ethics. But it is presently possible to separate the two basic reasons for certification—protection of the consumer and the necessary professional judgment—to devise a policy that would accomplish both and to prevent any possible abuses.*

Finally, as large organizations, both private and public, become more prevalent in our society, the need for classification, and thus for certification, increases. Because this particular need of mass bureaucracies in mass society has not as yet been met satisfactorily, there is a temptation to use as a proxy the most convenient available paper certification: educational "achievements". The problems facing the post-secondary education system in the area of certification then are as follows: Should admission to professional schools in various individual disciplines be limited in accordance with the wishes of the related professional societies? Should educational requirements for entry to professions be as stringent as they are at present? Should we not strive towards greater occupational mobility by encouraging—or at least facilitating—lateral movements of students, rather than forcing them to "re-do" years of pre- and profes sional education that have often very little to do with the practice of the profession proper? Indeed, should educational institutions be divorced from the whole certification process?

*There have been two recent Reports dealing with these issues; *Report Number One of the Royal Commission Inquiry into Civil Rights* and the *Report of the Committee on the Healing Arts*. Both Reports stress that "the granting of self-government is a delegation of legislative and judiciary functions and can only be justified as a safeguard to the public interest." (*The Royal Commission*, Vol. 3, p. 1162; see also the Committee's *Report*, Vol. 3, p. 51.) Both Reports also were unhappy with the present structure and recommended changes. The Committee also found that "the history of the regulatory bodies in Ontario abounds in decisions, policies and regulations of a truly or apparently restrictive practice nature. Our examination of the practices of the profession discloses an inclination on the part of the statutory governing body to see itself as the defender of the interests of its members . . ." Vol. 3, p. 43.

Education and Social Justice

It is our impression that one of the main purposes of post-secondary education has been its use as an instrument of social justice. In particular, this use has been fostered by the notion of post-secondary education as an avenue of upward social mobility and equality. These two aims, though not identical, seem to have been pursued simultaneously, perhaps in the hope that they could be achieved simultaneously.

That education and educational achievements have been considered as avenues of social and financial advancement is indisputable; and, to a large extent, the record indicates correlation of educational achievements and improved socio-economic standing. As this became not only apparent, but also, more importantly, accepted as a desirable and efficient way of achieving social mobility, it also became apparent that social justice would demand equal access to such a social escalator. Or, simply, equality of educational opportunity became a social good both because education was considered a "good thing" and because it seemed only fair that all should have the same opportunity for social advancement. The result is that one of the chief challenges facing post-secondary education is universal accessibility—a challenge that can be met only if we are clear as to why it has been posed.

Universality of accessibility does not, of course, mean that everybody will or must continue after graduation from high school. What it does mean, however, is that all those who are able, can profit from, and wish to have post-secondary education and training, should have access to such institutions. In turn this gives rise to two additional and important problems: 1. If the aim is affording each individual such access, how long—for how many years—should this claim on public funds last? 2. Does universal accessibility also imply not only access to *a* post-secondary institution but also to *any* programme that the student wishes to pursue? Both of these aspects of universality call for closer examination.

As has already been mentioned, the present system of government financing is often justified in terms of economic and social benefits. It also tends to support more heavily those whose post-graduate training will bring in the greatest individual returns. On the one hand, there is no doubt much of this support is due to other social needs: for example, if society needs more doctors then it may seem reasonable to favour medical schools and support medical education to a greater extent than, let us say, archaeological training. On the other hand, it is equally clear that the prospective doctor's benefit from such support is also much greater than that of any other profession. The first problem then appears to be balancing the value one places on equality of treatment with that of the contribution that one believes doctors make to better public health.

Other problems, however, will still remain. One is the question of selection: if we wish to support all students to the limit of their ability in acquiring knowledge and skills, we must determine these limits and provide for the necessary programmes in our institutions. How can we do this? Universal accessibility obviously cannot mean universal transferability—either of skills or knowledge. At the same time, as recent U.S. studies show, it is not at all clear that academic achievement—as expressed in school years or marks—is the only reliable or even desirable indicator of such selection. Another problem is raised by the possible conflict between the individual's choice of programme and the needs of society. Since most students plan their studies on the basis of the *current* labour market should public support for these students and programmes be forthcoming even in cases where it is clear that the *future* occupational structure will be unsatisfactorily influenced by such personal decisions? Perhaps the whole view of education as an instrument of social justice should be re-examined. In many ways one could argue that taxation and other fiscal measures are more appropriate instruments for distribution and redistribution of income. At the same time doubts are also raised whether education, in fact, accomplishes such distributive functions; whether it is not merely aiding the middle class to stay the middle class (that is, hampering rather than helping social mobility). In any case, it is arguable whether academic and professional qualifications should be used as a screening mechanism for social mobility.

The Example of the U.S.A.

The example of the United States is, of course, another influence on post-secondary education in Canada and in Ontario. It is not unusual to see American social and political justifications for education and research policies adopted in Canada (e.g., race with Soviet Union, economic returns to education, "more is better", etc.).*

Undoubtedly much of this influence is due to the cultural and economic similarities and ties of the two countries. In any case, the common belief that Canada has experienced many of the same educational developments as the United States is largely correct. Indeed, often merely the argument that the United States was doing it was sufficient. The implication is either that we had to do the same or that we could not afford not to do the same.

Yet there are distinct differences of structure, administration and policies of post-secondary education between the two countries. In the first place, Canada, and Ontario, do not have the great privately-endowed institutions of higher education that the United States has. Our post-secondary educational system is overwhelmingly public. Secondly, our governmental structure and styles are different. The cabinet-parliamentary form of government demands different kinds of administrative structure and distribution of power from those of the congressional type. When we talk of control and jurisdiction of governmental bodies in and over post-secondary education, this difference cannot be ignored. Structural differences impose different styles both on those who are participants and those who must plead their cases in the political forum. In addition, while both countries have federal structures, the nature of the respective federalism—and the nuances within it—differ (e.g., the United States federal government has been both much more prominent and purposeful in the fields of education and research than its Canadian counterpart). As a result of these institutional differences, especially in recent years, the policies of the two countries vis-à-vis post-secondary education have differed.

The similarities and differences offer grounds both for despair and hope. In some cases, it seems reasonably clear that the United States' example is being imitated in Canada insofar as the essential character of the universities is concerned. And while Clark Kerr's "multiversity" is still a rare reality its embryo can be seen developing in our own universities. Perhaps the fragmentation of university functions, and the artificial and mechanical character of their existence, merely reflects the modern age—of which the United States is the vanguard—and perhaps, therefore, there is little that the post-secondary educational system can do about it. But perhaps also we can learn from the United States and avoid some of their less desirable tendencies. In any case, because of the very fact that we have *only* a public sector, the saving aspect of the American educational system—i.e. diversity—may be harder to attain. Our challenge, therefore, springs from a paradox: on the one hand, our system may incorporate, if we are not careful, not only those undesirable elements that we witness in the U.S. public systems, but because we do not have some of their centrifugal influences (private schools, separation of power, etc.) may be much worse in total impact. On the other hand our single public structure allows us to initiate consciously policies and institutions that can safeguard us from the defects of the American developments.

*Although written only five years ago, the following quotations from the Bladen Report are a good illustration of such quickly shifting justification: "In Canada the influence of the United States is felt through close association, and high level pronouncements reinforce that influence. President Kennedy's message to Congress in 1963 struck a responsive chord:
This nation is committed to greater advancement in economic growth; and recent research has shown that one of the most beneficial of all such investments is education, accounting for some 40 percent of the nation's growth and productivity in recent years. In the new age of science and space, improved education is essential to give meaning to our national purpose and power. It requires skilled manpower and brainpower to match the power of totalitarian discipline. It requires a scientific effort which demonstrates the superiority of freedom. And it requires an electorate in every state with sufficiently broad horizons and sufficient maturity of judgment to guide this nation safely through whatever lies ahead.
President Johnson's education message to Congress in 1965 was almost as exciting to Canadians as to Americans, for it indicated the scale of aid to education which any country that hoped to compete with the United States in the modern world must be prepared to undertake."
"In the United States federal support for higher education has been justified, in part, by its contribution to national security as well as national wealth. This policy is declared in section 101 of the National Defense Education Act as amended in 1963: *The Congress hereby finds and declares that the security of the Nation requires the fullest development of the mental resources and technical skills of its young men and women. The present emergency demands that additional and more adequate educational opportunities be made available. The defense of this Nation depends upon the mastery of modern techniques developed from complex scientific principles. It depends as well upon the discovery and development of new principles, new techniques, and new knowledge. We must increase our efforts to identify and educate more of the talent of our Nation. This requires programs that will give assurance that no student of ability will be denied an opportunity for higher education because of financial need; will correct as rapidly as possible the existing imbalances in our educational programs which have led to an insufficient proportion of our population educated in science, mathematics, and modern foreign languages and trained in technology.* Canadians identify themselves with these aims and share them enthusiastically."
Financing Higher Education in Canada, being the Report of a Commission to the Association of Universities and Colleges of Canada, published for the A.U.C.C., University of Toronto Press and Les Presses de l'Université Laval, 1965.

The Traditional Functions

So far we have not said much about the traditional purposes of education in general and post-secondary education in particular. One reason for this apparent neglect has been our intention not to elaborate on the obvious. Rather we hoped to draw attention to the ramifications that changes in the enlargement of all the functions have brought about. What *qualitative* changes in the aims of post-secondary education, for example, take place when the institutions accommodate the majority of young people in their age group and all their multifarious demands? To put it more directly, it may well be that while the *role* of post-secondary education remains much the same—in terms of services provided—the *purpose* and *effects* of this role when exposed to mass clientele become different. Thus the institutions may keep transmitting and increasing knowledge but the very fact that those to whom the transmission is

being conducted—and with whom new knowledge is being created—form now much greater numbers, changes the *effects* (social effects, to be more precise) of these activities.

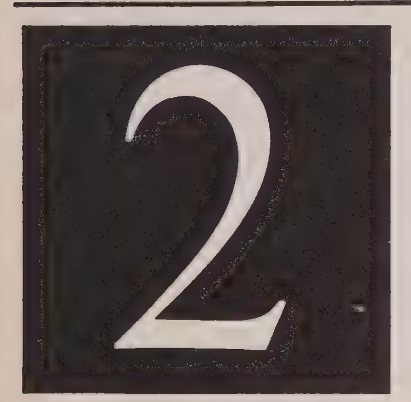
It may be that some of the old functions simply cannot be performed—or at least performed in the same way—under the new circumstances. Consequently one can ask the following questions: Is research—given its present scope and definition—really as essential a part of all university and college education as it was a few years ago — and is still proclaimed to be? Are all our post-secondary institutions teaching places? How valid are the calls for the safeguard of academic standards through enrolment limitations? Are we really so certain that current selection mechanisms are able to accomplish even our traditional functions? Or are we, simply, repeating the same slogans that opponents of universal secondary education mouthed only a few decades ago?

Measurements

Closely associated with the problems of delineation of functions, both old and new, is the question of educational outputs. The problem is as tough to solve as it is simple to state: we do not know what we are "producing" because we do not know how to measure it. There is a tendency on the part of all service industries paid for through taxation (medical services, governmental services, education—to cite but the most obvious ones) to identify "inputs" with "outputs"—to use the current jargon. In simple terms it merely means that, in the case of education, we are inclined to measure the efficiency and effectiveness of our schools by the number of students and the number of years the students spend in them. The result is that instead of measuring the functioning of our schools, how well they have *achieved* their goals, we substitute measurements of their *activities*. To compound the difficulty, *more* years of education are identified with *better* education.

This is not a call for some simplistic identification of educational "production" or "productivity" with financial or economic indicators or even with some simple educational statistics. Rather, and just as in governmental and health services, we perceive a need to try to identify both the purposes of our activities and ways of ascertaining how these purposes are achieved. What is the reason for the prevalence of the four year degree course? Or, to cite another aspect of the same problem, why are we so loath to assume that one of the main functions of our post-secondary institutions may be custodial—an assumption we readily grant to primary and secondary school systems but are unwilling even to acknowledge at higher levels?

Perhaps none of the above problems are susceptible to definite solutions, perhaps they are insoluble. Yet, the very fact that they are being posed—not only by us but by now throughout the western world—underlies the social importance of post-secondary education. And it is this very social importance that demands public discussion. For even if solutions prove elusive, our common search will have clarified our purposes and, hopefully, have brought about better public understanding—an indispensable foundation for the support that post-secondary education has already received and expects to receive from the people of Ontario.



In the previous section we have already indicated the increased share the public has assumed of the financing of post-secondary education; the increased proportion of the provincial budget and product that is being devoted to this purpose (see Tables III and IV). We have cited some projections about future trends in these areas. In this section we would like to address ourselves to some of the problems associated with the economics and financing of post-secondary education.

Labour-Intensive

There are some characteristics basic to the economics of higher education. One is the labour-intensive character of education. Like most other undertakings of social service—such as health care, governmental services and the like—education seems to depend upon the personal contact among those engaged in it. This means that the technological advances that allowed substitution of machinery for labour in other sectors of the economy have not been applied in education—nor are they likely to be applied for as long as we continue to define our educational efforts in terms of personal relations. But if this is so, then the economic implications of these labour-intensive efforts must be recognized—i.e., that there is not a great likelihood of increased productivity in education. Consequently, it must be also recognized that the cost of education is bound to rise—even if the labour-intensive sector does not receive any more than the average increase in the productivity of the economy as a whole. For as long as the productivity of labour in education remains the same, and while the rest of the economy increases productivity, even attempts to keep those engaged in the educational enterprise at the same relative level of standards of living will increase the cost of education.* Indeed, " . . . in every industry in which increases in productivity come more slowly than in the economy as a whole, costs per unit of product must be expected to increase relative to costs in general. Any product of this kind—whether it be a hair-cut, a custom prepared meal, a performance of a symphonic concert, or the education of a graduate student—is bound to become even more expensive relative to other

*This argument was originally developed by W. J. Baumol and W. G. Bowen, in *Performing Arts: The Economic Dilemma*, Twentieth Century Fund, New York, 1966, especially Chapter 7, pp. 161 ff., and applied to education by William G. Bowen in *The Economics of the Major Private Universities*, Carnegie Commission on Higher Education, 1968. See especially pp. 13 ff.

things."* This argument, in its pure form, assumes that the conditions that now prevail in our educational organizations and structures both fulfil the essential element of educational needs and are not likely to be affected by future technological developments. And nobody, of course, will maintain that there is no room for improvement. Given the widespread dissatisfaction exactly with the increasing absence of the human element in our educational systems, it may, in fact, be questioned whether the very goals and nature of our educational institutions have not been, or are not being, subverted. Yet, it is this very definition of ideal educational process in human terms and relationships that is exerting the extraordinary and built-in upward pressure on costs. It may well be, therefore, that one of the prime objectives of society and the educational community should be in the re-examination of this definition. Perhaps there *is* a way to identify and separate the necessary human element from some of the other elements that go into our educational process. We certainly know that there are two distinct parts to education: a cognitive part that "includes those objectives which deal with the recall or recognition of knowledge and the development of intellectual abilities and skills;" and an affective part which "describes changes in interest, attitudes, and values, and the development of appreciations and adequate adjustment."* At the very least, an effort should be made to separate—for analytical purposes—our educational goals (or outputs) from our educational processes. At present, as we have already indicated, there is only too great a temptation to identify—and thus to confuse—our goals with our processes.

Let us, however, suppose that while we may not have achieved the best of all possible ends and means of education, we are not doing too badly (that is, so to speak, that society is reasonably happy with the fruits of its labour and merely wishes to increase its yield). Where, then, are the fields that can be improved to give higher yield, without changing the fruit they bear? There are, we think, two aspects of this problem: one lies in the implications of introducing technological tools into education thus increasing productivity; the other is the degree to which present institutional and professional structures and practices prevent improvement in productivity.

Technology and Education

There is, of course, no neat way to separate technological tools (such as TV, computer assisted instruction (CAI), etc.) from the content of education. Nor are we very clear about the implications that the use of new techniques may have for our educational ends. We are also aware of the temptation and fascination that electronic gadgetry has for those who are incompetent in both education and the gadgetry. There are, alas, too many cases where this fascination produces a hypnotic state of mind and of budgets—without any corresponding benefits to students.

It is, therefore, advisable to be clear about the implications of technological advances. In economic terms, some of the following observations are likely to be significant. First of all, in the case of TV, a much better definition of the type and character of educational programmes will be necessary. Obviously, simple filmed lectures are failures. Secondly, it should be realized that while the use of TV may bring about potential *future* savings in *operational* grants, these savings are likely to be purchased at a *high current capital cost*. Thirdly, it is not at all clear that the highest unit cost educational programmes will benefit from an increased use of TV or other technical tools. Graduate, professional and some technical training—as presently defined—are the highest users of labour. Consequently the introduction of such technologies has to be measured not against the total cost of education, but against those programmes that already have the lowest unit cost (e.g. large scale classes in undergraduate arts and science) and here it may be cheaper to have a living professor rather than one in living colour in front of the class. Finally there is the real possibility that any advances in these areas will not be used as *substitutes* but as *additions* to costs. As such they may be viewed as improvements on the quality and effectiveness of education but purchased at increases in the unit costs. And given our assumption of "best of all possible worlds" we also have to assume the present institutional and professional arrangements—arrangements that have not so far displayed any great proclivity towards creative innovations.

Structural Problems

Indeed, it may well be the critical examination of current organizational and professional structures that would provide the most productive aspect of our search for economies in education. The question here is whether our institutional and professional arrangements, as they now exist, fulfil their proper tasks and are flexible enough to accommodate the necessary changes. More specifically, one could ask what are the rigidities within the system that resist change. For example, the professional education and training that is now being pursued at our post-secondary institutions is influenced—if not outright determined—by outside professional associations. It is not always apparent that this arrangement leads to the most economical use of educational resources. Often, even if the educational institutions would like to initiate changes in their curriculum, they are deterred from doing so by fears, either real or imaginary, of prejudicing the employement opportunities of their students.

In addition, there are some inherent rigidities within the institutions themselves. Thus university professors, as members of their profession and as members of the self-governing academic community, in fact determine their own conditions of employment. As a result—and again not unlike some other professions—the definition of what constitutes "work" is left in the hands of those who are employed by the institution. In particular, this is apparent in two areas: teaching

*William G. Bowen, *op. cit.*, p. 16. And he draws another interesting corollary to this fundamental point: "That is, the faster the overall pace of technological progress and capital accumulation, the greater will be the increase in the general wage level, and the greater will be the upward pressure on costs in industries in which productivity is more or less stationary." *Loc. Cit.* This argument, however, seems to imply that no portion of the increased productivity in those industries that experience technological progress and capital accumulation is attributable to the barbers, chefs, musicians and graduate students. It is not inconceivable that, viewed as a whole, the existence of this "unproductive" sector in our society does not only add to the pleasure of life but is also essential to the increases in productivity in the rest of the economy.

*Benjamin S. Bloom, ed., *Taxonomy of Educational Objectives*, David McKay Co., New York, N.Y., 1969, Vol. I, p. 7.

loads and research. When professors "negotiate" (bargain, discuss) their salaries with institutional representatives—be they the administration or members of the Board of Governors—it is always only in terms of how much more salary and fringe benefits they will receive. Seldom, if ever, is there negotiation about the performance of the professors. This is assumed to be an academic matter and thus in the hands of the academicians alone or in combination with the academic administrators. If, as it is often argued, to be a professor means to be engaged in teaching and research, then it is the professors themselves who decide what this means (e.g., what is the "correct" proportion between teaching and research). The result, over the past number of years, has been the lowering of teaching loads for faculty members and an increase in the allotment of time to research.

Other professions, of course, also leave the "conditions of employment" either in the hands of their professional organizations or individual members. The difficulty with professors—as, indeed, it is becoming clear with other professions similarly funded—is that they are *salaried* professionals. Hence even the restraining element of fees based on services is absent—and the public has to assume that the salaries are commensurate with the services. This may or may not be the case. For example, it may lead to the following absurdity: because the professors define their profession as part teaching, part research, and because their *numbers* depend on the numbers of students, we are faced with a deterministic relationship between research and the number of students. Even if one assumed that all research is good (or at least equally good) it seems inappropriate to have research efforts determined by the number of student. And, of course, it is this rigidity in the definition of a "professor" (and behind it, in the definition of all Ontario universities as equal institutions) that magnifies the labour-intensive cost structure spoken of previously. Under these conditions it is not reasonable to expect an eager adoption of labour saving devices.

Another inherent institutional rigidity is the usual definition of a degree programme and the concomitant tendency towards proliferation of course offerings. There is a bewildering array of programmes and courses offered in our post-secondary institutions. It is often very difficult to discover the rationale behind the course and time requirements of degrees and diplomas. Why is it necessary to assume that the degree or programme in all disciplines and subjects must take an identical period of time? Why is it that a degree or diploma in one discipline can be obtained from a menu of x number of courses while in other disciplines it takes only one-half of x or 2x? Why, indeed, is the same degree or diploma obtained by a choice of different kinds and numbers of courses in different institutions? The reason why we ask these questions is not in order to criticize the diversity, but to point out how difficult it is to explain the multitudes of functions and purposes by *one* educational or philosophical justification.*

It is debatable whether the educational world was ever so simple that it could be explained in terms of a single educational philosophy alone. Yet, one is under the impression that university and professional education—and that was practically the whole field—did share many common assumptions and aims. Whether we can recapture or recreate this sense of common purpose is not certain. It is, however, one of the chief preoccupations of the Commission and, in particular, two of its Committees (those on Aims and Objectives and on Learning and Teaching) at least to attempt such a task. It is our intention to share the result of the work of these two Committees with the public in the near future.

*"The crucial issue is the character of the curriculum. What, one asks, is it meant to accomplish? Who is it for? Because education is necessarily a process in which older people instruct the young, there is a tendency for education to hanker after the past. In universities, this means that an influential part of the modern university's intellectual force is dedicated to the view that the best teachers are scholars - and that the best scholars are also good teachers - and also to the belief that all students should hanker after being scholars. Only a little reflection will show that this is a passing fancy. No medieval university would have fallen for such conceit. The monks seem to have been quite happy training soldiers. Only in the comparatively recent past have so many teachers been needed that universities were able to pretend again that all students would eventually earn a living teaching other students. The result is that the great flowering of modern scholarship which more and better people have made possible has been accompanied by an excess of dullness and a sense of isolation. The problem now is to find more useful things to teach, not necessarily to promote a juvenile version of grown-up research." *Nature*, Vol. 227, July 25, 1970, editorial.

A final, large component part of cost that springs from rigidities is research. We have already pointed out how the amount of research that is being pursued is largely determined by the number of students and by the job definition of a professor. In Canada, the total cost involved in this rigidity is hidden from the public view due to the way we finance our research.

The Federal Government and its agencies support research by providing direct grants to researchers. But because practically all non-governmental and non-industrial research is being carried out at the post-secondary institution, the provinces pay for that portion of research support which the researchers need in terms of time and indirect, overhead costs. What that proportion of the indirect cost amounts to is not clear, but speculations range from 35% to 200% of the direct grant.*

From the economic point of view, this situation is less than desirable for a number of reasons. First of all, such an arrangement hides the *total* cost of research. Secondly, as with all cost-sharing arrangements, it obscures responsibility and accountability not only for the *kind* of research but also for the efficiency with which that research is being carried out. Finally, the internal allocation of funds makes accountability by the institution to governmental authorities, and thus to the public, difficult. The chief obstacle here is the mixed nature of university employment: teaching and research (and/or supervision of research), it is maintained, are indissolubly mixed in the academic profession. It is an arguable position. It seems to presuppose certain uniformity of function and services of the universities and thus of conditions of employment. Yet, it is plausible to envision a spectrum of post-secondary institutions ranging from purely teaching kinds to purely research-oriented organizations. Obviously, in such a system, the employment conditions would differ—and differ on the basis of separation of their teaching and research functions. It is possible that it is the undiffer-

**The University, Society and Government*; The Report of the Commission on the Relations Between Universities and Governments, The University of Ottawa Press, Ottawa, 1970. pp. 168 ff.

entiated classification of our Ontario universities that obscures the real division of graduate and undergraduate education—and the resulting economic implications. For it seems to be the graduate school that is expensive, not the undergraduate programmes. 25.7% ($77,904,846 in 1969-70) of the basic operating income of the universities was generated by 11.4% of the student body—the 12,000 graduate students.*

Colleges of Applied Arts and Technology

Much of the above observation does not apply to community colleges. As we understand it, it was the intention of the planners of the community colleges to fill the need for specifically non-university post-secondary type of education closely linked to the community and without regard for the traditional academic accoutrement. We shall ask later some questions about these aims and their realization; right now our concern is with the economic aspect of the community colleges and here we would like to point out a fallacy in a frequently unexpressed assumption about the costs of programmes in the community college—i.e., technical education or, even more generally, non-university education is cheaper than that provided by the universities. Often, regrettably, this assumption is a reflection of another assumption about the community colleges: that they are inferior educational institutions (and hence, presumably have lower unit costs). Both of these assumptions are wrong. There is, of course, no reason to view the community colleges as inferior. And there is a good deal of evidence to suggest that many of their programmes are no less expensive than the comparable years at a university. There is no reason why they should be less expensive: the technical equipment and the individualized attention required by many of the community college programmes fully justify such expenditures. It is, after all, hard to see how heavily capitalized and mechanized industries could use students from backward schools. To consider, therefore, education in community colleges as an inferior or less costly alternative is not only to misjudge their costs, but to miss the main thrust and importance of the concept as well.

*This amount does not include either extra-formula support or direct support of research.

The Question of Size

One economic problem facing all institutions of post-secondary education is the question of size. How large must a college or university be in order to be able to offer all the services and programmes necessary to fulfil its mission at a reasonable unit cost? Undoubtedly, the effects of economies of size have to be taken into consideration; the more so as the students, their parents, as well as the employees, expect the institutions to provide not only the benefits of an intimate college but also the services of a large-scale organization. Assuming these demands to be educationally and socially justifiable, what must the minimum size of the institution be in order to provide them at reasonable cost? Again, this is not a call for a search for "the optimum" size of institution—experience would seem to indicate such a search to be futile—but to draw attention to the very important relationship between size and the cost of services.

A problem closely allied to the question of the institutional size is the total demand made on the post-secondary educational system of the province. Here the answer depends on the demographic prospect. And while population projections are always subject to dispute, we believe that those provided in Table II are sufficiently accurate to warn us about the forthcoming decline in the rates of growth and, later, in the absolute numbers for possible school population. Indeed, it could be that no new institutions will be necessary to accommodate Ontario's educational needs in the foreseeable future.

Students' Share of Cost

An aspect of educational cost that is often overlooked is the portion that students contribute to their education. In the most immediate sense, this means the fees and direct outlay that students and/or their parents incur when attending school. As a share of the total direct cost, this contribution, as we have shown, has been declining. A larger element in the students' cost is their foregone earnings. It has been calculated that this portion of cost exceeds that of the "direct" expenditures by the public.*

In a strict economic sense there is undoubtedly much force in including the foregone earnings as part of the cost—especially when one wishes to view expenditures on education as investment. Calculations so based will, by necessity, show that the "rate of return" on such investments is much lower than is usually assumed.* Moreover, if we are really interested in the economic benefit – i.e., some measurable return on expenditure—the foregone earnings cannot be ignored, if only to achieve a better picture of the economics of education. Finally, and partly as a result of our disregard of this cost, we tend to maximize (i.e., economize) the wrong kind of savings: by considering students' time as "free" we often sacrifice it—squander it—in order to achieve economies of other, less valuable, cost elements.

The consideration of students' foregone earnings, therefore, is an important element in the appreciation of the total cost of education. And yet it seems slightly artificial. There is a suspicion that to speak of foregone earnings as costs is to imply some deprivation on the part of the students. This is hardly the case. Neither in their style of living, nor in the immediate benefits received, do students appear to suffer. While on strictly technical grounds this consideration does not alter the case, it does baffle common sense.

"Consumption" or "Investment"?

It may well be that the source of the confusion lies not in how we arrive at the cost of education, but how we view that cost. If, as has been the fashion for the past ten to fifteen years, education is considered an

*cf. H. R. Bowen, *The Finance of Higher Education*, Carnegie Commission on Higher Education, Berkeley, California, 1968, p. 7.

*David A. Dodge, and David A. A.Stager, *op. cit.*

"investment" then the total costs become very relevant.* If, however, education is considered as "consumption" then perhaps the students' share is less important. This division of educational costs into "investment" and "consumption" introduces an element of spurious clarity into very murky reality. Moreover, the words carry ideological and moral overtones ("investment is good", "consumption is bad"; therefore, the public ought to subsidize "investment" and ignore "consumption"), that may be more dangerous to clear thinking than the apparent technical precision of a jargon. Finally, it tends to force any public discussion about the merits of post-secondary education into a narrow channel and precludes the consideration of other issues (largely, we suspect, again due to the apparent "concreteness" and clarity of the terms used).

Financing: Who Pays For What?

The need for broader consideration is nowhere more apparent than in a discussion of the financing of post-secondary education. Indeed, here the danger is the exact opposite: to give way to the temptation of meaningless generalizations. We would, therefore, like to pose only two questions: 1. how should the burden of the financing of post-secondary education be shared—i.e., how much of it should be paid by the government and how much by the individual; and 2. how should the distribution of the burden be administered—that is, in the case of the public's share, should it be channelled through institutions or through students?

Level of Support

Another question ought to be asked: what level of support (expenditure, cost) should our society provide for post-secondary education? We have postponed posing this question for a number of reasons. First, and in spite of all claims to the contrary, we believe that the basic issues facing post-secondary education in Ontario are not financial, though they certainly have financial implications. Rather, it seems imperative to us that the debate should centre on the functions and performances of our post-secondary institutions—where the problems lie. Secondly, projections of total costs always hide the assumptions upon which they are based and that almost invariably means the acceptance of the present *status quo*. Undoubtedly, a "present-state-projected" type of prognostication is a plausible scenario for the future. Indeed, it may, in the end, turn out to be the most compelling one. But even so, the justification should be re-examined. Thirdly, it is exactly in the area of predicting "levels of support necessary for . . ." that mythologies and monies mix most easily. We wish to avoid the danger at present. Finally, it seems possible that the best way of approaching the desired level of support is through analysis of who should pay for it – regardless of the amounts. Consequently, we have postponed the question of absolute levels for later discussion.

Basically there are only two possible directions that financing of post-secondary education can take: either the students (and/or their parents) assume a greater proportion of the cost of their education or the state continues expanding its contribution. Theoretically, such direction could lead to the total transfer of costs either to the students or to the state. In practice, of course, neither of these directions is likely to be pursued to its logical conclusion.* Yet unless we discover some principles, some reason for division of costs, our attempts to find a sound scheme of financing will be futile. In order to do so, we have to consider the implications of the two possible directions.

Should Students Pay More?

Shifting the burden of cost to students has many attractions. Much of the mythology that surrounds post-secondary education would be exposed to the harsh realities of the marketplace: the monetary and prestige returns would now be purchased at the student's own cost; the institutions would be forced to charge to educational services only those functions indispensable to that service—that is, resolving in practice the all but rhetorically insoluble problem of balancing research and education; it would give both the students and the institutions powerful incentives to be "relevant" to the needs of the students and, thus, perhaps to society; and, it would help us to discover the real cost of education—together, perhaps, with some real checks on these costs.*

Combined with a scheme to subsidize those whose income (or parental income) justifies subsidies, such a a shift in burden could be attractive also on the grounds of equity. As it is, we are not yet certain whether the middle and upper income groups do or do not reap an unwarranted advantage for their children through the present form of financing. Put more positively, it is plausible to argue that while we now support those who have achieved most academically, we are ignoring at least some of those who would possibly benefit most from further education. Since academic performance is often a reflection of socio-economic background, such differentiation has

*A good illustration of this is the following statement from the Parent report: "A significant conference held at Bellagio, Italy, in 1960, faced the following conclusion: *Hence the development of education is partly the consequence of society's growing wealth. The increased product of an expanding economy makes possible the development of education by making the necessary resources available. Yet, education is at the same time an essential factor of economic development. Until the present education has above all been viewed as chargeable to consumption. In the future it must above all be regarded as an investment.*

Here is a complete change in point of view. Technological society, by its very nature, will require large sums for educational purposes; these, however, are investments rather than expenditures. For education will be a condition of the progress and survival of any country." *Report of the Royal Commission of Inquiry on Education in the Province of Quebec*, Government for the Province of Quebec, 1963. Vol. 1, pp. 63-64, citing from *Certain Economic Aspects of the Development of Education in Europe*, International Universities Offices, Paris, 1961, p. 11.

*Interestingly, it is less "extreme" to think of the state as the sole bearer of costs than the alternative possibility.

*All this, of course, assumes many things. For one, it assumes that the institutions would not form some kind of a cartel and charge monopoly prices or at least exercise some form of "price leadership" policy. Since they already possess such a monopoly in academic degrees, diplomas and certificates, it is not inconceivable that they would be tempted to exploit such an advantage.

obvious class implications.

In this connection, it is worthwhile to recall that it has been only recently that we have begun to support students on the basis of financial need (bursaries, loans, grants), rather more than on the grounds of their academic merit (scholarships and fellowships). Indeed, it has been the recognition—and declared policy—of the Ontario Government that all qualified students should find places in post-secondary educational institutions that has led to the vast increase in the governmental share of costs. And given the investment already made, it is dubious that any extensive shift in the burden of costs will occur—if for no other reason than that government is unlikely to hand over its investment without strings attached, or, for that matter, that it even could or should do so.

Should the Taxpayer Pay More?

If anything, therefore, there seems to be more reason to assume that the state will continue to provide resources for post-secondary education. Whether these should be provided at an increased rate and cover an increasingly large proportion of the cost, is another matter. It is worthwhile, before answering this question, to pause and reflect on the reasons for employing the services of the state in other areas. For example, it is clear that in some fields, such as administration of justice, defence, and collection of taxes, there are no alternatives to the state. In other areas, while there may conceivably be alternatives, we have decided, as a matter of public policy, that the state should perform the task: highways, primary and secondary education, are illustrations of these areas. These fields are occupied by the state on the grounds of indispensability to the welfare of society. Finally, the state becomes directly involved in areas where notions of social justice demand such participation: medicare and pensions, fall into this category. These categories expanded, we suspect, largely as a result of a shift in public philosophy: the state ceased to be viewed merely as a necessary evil and began to be looked upon as an essential instrument in the pursuit of positive social goals. Undoubtedly, many benefits accrued both to society and to the individual from such a shift. And yet, suspicions prevail—or are beginning to be rekindled—that if the old view of the state's activities was unacceptable, our all too eager embracing of the state as a saviour is also full of pitfalls.

The moot question about the financing of post-secondary education, therefore, is whether a shift toward still greater participation of the government would lead to some of the undesirable consequences of public enterprises. Furthermore, given the inevitability of such participation, how can we minimize such risks without, at the same time, obviating the reasons for state intervention? The difficulty lies in reconciling the various conflicting pressures implied within such scope. Almost certainly, no single and simple scheme of financing is likely to be applicable to the whole spectrum of post-secondary education. What follows, therefore, is exploration of alternative policies that could be employed both to increase the financial participation of the student in his education and to minimize the bureaucratic dangers.

Definition of Costs

There are two main aspects of the problem at hand: one is the question of what kind of costs we are trying to attribute to the student and, if we wish to help him to meet these costs, on what basis will we do so. The total cost of education to a student can be broken down into three components: one is the cost of fees, books and equipment; second is the cost of living while attending school; and third is the cost of the educational and social services that the school provides (fees, of course, can be viewed merely as that part of these costs that are being passed on to the student). In the past, it has been assumed that the total cost of attendance at a post-secondary institution should be borne by the student and/or the parents. Progressively, however, the component parts have been separated and their costs distributed between the student and the taxpayer. By now the state covers by far the greatest portion of the educational and social services costs (through operational and capital grants) and it is increasing its contribution to the other cost (through holding fees down and by providing subsidized loans and bursaries to the students).

Public Nature of Education

The absorption of the educational and social services cost at the post-secondary level by the state follows, more or less, the philosophy that underlies the provision of similar services at the primary and secondary school levels: the services are provided by the state but the upkeep of the children is the responsibility of the parents. Due to the differences in the age of students, location of the institution, and tradition, however, parental support of students at post-secondary institutions is deemed insufficient and/or undesirable. Consequently, the taxpayer is being increasingly pressured to provide either direct assistance to students to cover their living expenses or to subsidize loan schemes.* Whether the difference in the age of students justifies such pressure is arguable. If anything, the age factor should lead to exactly the opposite conclusion: if a person is an adult, he should have the responsibilities of an adult. And if so, then geographic accessibility should not play a greater role either. This leaves tradition as the only argument for such support. The main ingredient here is the inherited assumption that students are different, and ought to be treated differently, from other young people of the same age. This tradition is, in a most blatant way, a remnant of an aristocratic and elitist society. It is difficult to see how a democratic society can accept this special subsidy to a group of people who, by all other indications, are already the beneficiaries of above average income parents, generally of better social and cultural environment, and with better future prospects than most of those who do not attend a post-secondary institution. If therefore, we assume free and easily available educational services at a tertiary school level, should the support of the cost of living while going to school be left to the individual and his parents?

*The analogy between post-secondary education and elementary and high school levels may be contested (university attendance is still considered a "privilege" by some; others argue that the qualitative differences are too great to make this analogy, etc.) but surely the overriding characteristic is the public nature of our post-secondary system. We are, in effect, dealing with a tertiary level of public education.

Equality of Opportunity

The mere availability of educational resources does not guarantee equality of opportunity: the socio-economic position of the parents determines much more, to the point of even entertaining the idea of going to a post-secondary institution. Hence, it is argued, the state should provide additional incentives and support for those with less favoured backgrounds. Here, we are back to the notion discussed earlier: the propriety of the educational system as an instrument of social justice.* There may be other, more appropriate instruments by which our social goals may be attained. Moreover, it is open to question, given the age and, increasingly now, the marital status of the student, whether parental income or capital holding should be of consideration. But if it is considered, then we should be prepared to utilize some form of means test that would ascertain the true socio-economic position of the parent.

The most serious drawback of this scheme is that it does not take into account the various lengths of post-secondary schooling demanded by different professions and vocations and thus of the different costs. Moreover, both length and cost are greatest in professions with the highest incomes. It would, then, seem sensible to contemplate two possible alternatives: one, to limit the free, public supported educational services to a pre-determined number of years—that is, in effect, prolong the opportunity for universal public education by, say, two or three years* and then charge the full cost to the users for additional years; or two, to charge the full cost of post-secondary education to students from the very beginning.

Obviously, such transfer of costs could not be accomplished without accompanying schemes to satisfy other social values, in particular, equality of opportunity. A number of schemes have been recently suggested that would link loans for students to their future incomes, thus accommodating both our desires for equality of opportunity and for an equitable distribution of costs. Basically, the idea is to establish a system of loans that would be available to students and repayable through an income tax supplement. In this way the payments would be related to income and repayable over a stipulated period of time. Thus instead of repaying the loan, the student would contract to pay back a fixed percentage of his income per $1,000 of debt each year for, say 15 years. If he is not able to repay within the specified time, then the loan becomes a forgivable grant. The government would finance such a scheme for yearly borrowing.*

The advantages of this type of scheme are many and are easily discernible: it is partly, or even largely, a self-supporting scheme, amortized over a long period; it makes the student pay for his education and it relates its cost to his future income; it would abolish the privileged position of the student in our society; and, to some it would be advantageous because it would free post-secondary education from its dependence on the government. Furthermore, it would shift the financial burden from present to future generations—i.e., to those who benefited from education in the first place. The pension-type of financing would also lessen current and prospective public expenditures. Similarly, by linking repayments to income the scheme would mutualize (i.e., share) the cost in a more equitable way. Finally, by channelling a greater part of the financial resources needed for post-secondary education through the student, institutions could in limit charge the full cost to him and thus introduce an element of "economic rationality" into this area.

The scheme also has drawbacks: it would not necessarily increase educational opportunity for children of less privileged groups (the emotional barriers to heavy and prolonged indebtedness would remain); and it would force young women to bring into their marriages "negative dowries". Most importantly, however, it is not at all certain that the exclusion of government from this educational field would really be possible or even desirable. It would also tie attendance at post-secondary institutions strictly to financial considerations—with implications that demand greater thought than the schemes have been given so far. It is also an undesirable fiscal practice to have specially designated taxation—it not only complicates, it positively limits the social utility of taxation. Finally, it is not unlikely that government would be tempted—if not forced—to use the loan requirements for short-term manpower planning.*

Evaluation

In judging the viability and desirability of any type of the above schemes, it may be worthwhile to articulate the yardstick of evaluation. From the public point of view, this evaluation must contain at least two elements: the principle of equity and accountability for costs. In other words, public funds must be distributed equitably and with maximum efficiency. The former has two aspects. In the first place, financial resources should be available to students in such a way as to facilitate accessibility to further education. Even if it is recognized that financial barriers are not the only ones to determine accessibility to post-secondary education, to the extent that they are barriers, the purpose of any financial scheme must be to have them lowered and, preferably eliminated. Secondly, the distribution of funds must in some way be commensurate with benefits received. Post-secondary education encompasses a wide spectrum of programmes with large variations in time requirements. Obviously, therefore, the question of length of time of public support and the individual benefits must be assessed. If the support is for "consumption", then it should be available equally to all; if it is for "investment", then the "returns" to the individual have to be considered.

Equally importantly, any scheme of

---

*See Section I, p. 7.

*An interesting, though perhaps unreal, question would be whether the universality then should not be enforced by compulsory attendance.

*For a brief history of these schemes see Gail C. A. Cook, David A. A. Stager, "Contingent Repayment Student Assistance Programs: A Simulated Analysis", *Working Paper Series Number* 7004, Institute for the Quantitative Analysis of Social and Economic Policy, University of Toronto, Toronto, August, 1970, pp. 1-4.

*A simpler and more primitive variant of the above scheme is the Educational Opportunity Bank—a proposal that relies more on traditional bank-loan financing. Though superficially similar to the Contingent Repayment Student Assistance Program outlined above, it has all of the latter's drawbacks, fewer advantages, and would demand heavy initial capitalization.

public support must be conducive to some form of cost accounting and accountability. Evidence suggests that *ad hoc* or open-ended schemes are open invitations to cost escalation. The best way to prevent this abuse would be to develop a system that would be tied to some form of measurable "output" or specified services. In its absence, and in the light of the propensity of educational systems to substitute "inputs" for "outputs", it may well be that there may be a need for greater cost control of the "inputs". And, of course, this can be accomplished best when the financing is direct through the institutions themselves.

Many of the problems dealt with in this and foregoing sections spring from our basic desire to use the educational system as an instrument for achieving other, social goals. Not surprisingly, some of these goals run counter to each other; others may be even detrimental to the educational process itself. It is, however, only society, with the government as its agent, that can resolve and settle these conflicting aims—and more likely than not facilitate the solution through financial arrangements. Consequently, and because of the profound direct involvement of government in post-secondary education already, a certain portion of funding will likely continue to be provided directly through institutions. We shall discuss the non-economic aspects of the government's involvement—and the need for such involvement—later; here we would only draw attention to the great social and economic significance of educational institutions. Both the cost of education and its responsiveness to social needs are of concern to the government. This concern would remain even if the government did not provide support from public funds. It is not unreasonable to expect, therefore, that the financial arrangements reflect this concern. Direct funding of institutions seemingly provides one of the best ways to satisfy both society's needs and governmental policy.



The Institutional Framework

If money and financing form the blood and veins of post-secondary education, the structure forms the skeleton. It is a matter of little dispute that the skeleton belongs to a giant; it is more difficult to decide whether the giant is friendly or a monster (or, as one Commissioner put it, "a dinosaur on wheels"). A mere enumeration of the *kinds* of institutions is lengthy: Ontario has 16 Universities, 20 Colleges of Applied Arts and Technology (in at least 54 locations); 11 Teachers' Colleges; 4 Colleges of Agricultural Technology; 62 Schools of Nursing; 2 Police Colleges; 1 Fire College; 1 School of Horticulture; 1 Polytechnical Institute; 1 College of Art; and The Ontario Institute for Studies in Education.* In total, 173,395 full-time students attended these institutions in the academic year 1968-69.* They were offered 645 programmes leading to 452 degrees, diplomas, certificates, and so on.* In addition, an estimated 106,520 students attended post-secondary institutions on a part-time basis. The total bill to the Treasury of the Province of Ontario, according to Public Accounts for 1968-69 was $604,357,376.41.*

The roots of all this diversity are historical: some of these institutions have been established by public spirited parochial and community leaders; others have reflected a more conscious response of government to perceive educational and occupational needs; and still some others have grown out of—or at the insistence of—professional societies. The great services that the whole spectrum of post-secondary education contributed to Ontario and to Canada are plain to see and need no elaboration.

*See Table 6 for complete listing.

*Some of these have been of less than full academic year's duration; e.g., those attending Manpower Retraining Programmes full-time or Schools for Registered Nursing Assistants.

*This figure does not include the Private Theological Schools.

*The 1969-70 estimates provided for $712,887,600 for similar services. The amount excludes the direct contribution of the Federal Government and its agencies.

TABLE VI

TOTAL NUMBER OF FULL-TIME POST-SECONDARY ENROLMENTS ACORDING TO TYPE OF INSTITUTION, 1968-1969

Types of Institutions	*Enrolment*
Colleges of Applied Arts and Technology	25,189
Colleges of Agricultural Technology	676
Colleges of Education	2,116
Niagara Parks School of Horticulture	36
Registered Private Schools	22,831
Ontario Fire College	80
Ontario Institute for Studies in Education	287
Ontario Police College	2,574
Ryerson Polytechnical Institute	5,670
Schools for Registered Nursing Assistants	2,350
Schools of Nursing	9,684
Teachers' Colleges	9,277
Universities	92,625
	173,395

The Involvement of Government

Recently, as we have pointed out, more and more of these accomplishments have been achieved through greater and greater governmental support. Not surprisingly, both the diversity of educational establishments and the increased financial contribution is reflected in the numbers of provincial government organizations involved in post-secondary education. In fact, the $600 million contributed by the Ontario Government in 1968-69 to this educational sector was distributed through 18 government departments and 1 agency.* And while not all provincial departments and agencies participate in the administration of post-secondary education directly, many of them do. Consequently, one of the main issues facing the Commission is to examine the present governmental administrative system dealing with post-secondary education and, if necessary, recommend reorganization. In this section we would like to discuss our perception of some of the revelant values and principles underlying the government administration of post-secondary education.

The problem here is no different from any other public undertaking: how to reconcile our desire for the protection and enlargement of an individual's freedom with the equally necessary requirement of public accountability for public funds and the satisfaction of public needs. Or, to put it into more specific language, what are the essential organizational and policy matters in which the government must participate in order to protect the public interest? To what extent is this participation inimical to other principles, such as individual freedom of choice, institutional independence, and academic freedom? Even more specifically, are the various educational institutions so differentiated as to justify different governmental structures? Are there policies and organizational alternatives to the present system?

Structurally, the possibilities appear to be as follows:

1 All post-secondary institutions should be serviced and administered by one government department;

2 All educational activities, from kindergarten to post-doctoral research, should come under one department;

3 There should be established, in addition to the already existing Departments of Education and of University Affairs, a third Department entrusted with the administration of the Colleges of Applied Arts and Technology, including, presumably, some of the other vocational schools now administered by other departments;

4 The existing structure should be left intact.

There are good arguments to be made for all four suggestions. The Commission is looking forward to hearing them all. But whatever form is preferred, there are still some questions of government organization that have to be raised. One deals with the existence of advisory bodies in post-secondary education. At present, there are two main advisory bodies dealing with post-secondary education and a number of other government committees that are, in one way or another, also directly involved. The Committee on University Affairs is an advisory committee to the Minister of University Affairs, with very broad terms of reference on matters pertaining to the 14 provincially assisted universities, including 4 colleges affiliated with two of these universities, the Ontario College of Art, the Bar Admission Course, the Art Gallery of Ontario, the Royal Ontario Museum, and the Royal Botanical Gardens. The Committee has emerged as a vital body in the decision making process. It has been responsible for the recommendation of major new policies that are now being followed in Ontario, e.g., formulae for operating and capital financing. A comparable body, the Council of Regents, has been established by the Minister of of Education to advise him on matters pertaining to the Colleges of Applied Arts and Technology. The Council, however, has terms of reference that are more explicit (e.g., it advises the Minister of Education on salary and wage rates for all employees in the Colleges).

Of the other committees and government bodies dealing with post-secondary education, the most important ones are those attached to the Department of Health, especially the Ontario Council of Health and its sub-committees and the Ontario Hospital Services Commission. The Senior Coordinating Committee for the Health Sciences, an inter-departmental committee of senior civil servants involved in health science education, is another important body.

*Again, this excludes the Federal Government's involvement. According to the Report of the Secretary of State, 10 federal departments and 9 federal agencies disbursed money to universities alone. *Federal Expenditures on Post-Secondary Education* 1966-67, 1967-68, *Report No.* 2, Education Support Branch, Department of the Secretary of State, Ottawa, 1969.

Relevant Questions: Structure and Jurisdiction

This is by no means a complete list but it serves to illustrate the administrative complexity that has grown around post-secondary education in Ontario. Some of this complexity has grown out of the obvious need to coordinate the activities of the various government departments in this field; some of it is due to the equally obvious necessity of having specialized but representative bodies to advise the government in their particular area of interest. The questions that concern the Commission here are numerous: What role should the advisory bodies play? What should be their relationship with the permanent Civil Service personnel in their departments? Should there be advisory bodies for each segment of post-secondary education? Or should there be only one—or one in addition to those already existing—that covers the whole spectrum of post-secondary education? How should such bodies be composed and how should they operate? Should their terms of reference be broad or narrow? Should they have any executive functions? What should their relationship be to the institutional and professional organizations? To a large extent, the government structure must reflect the institutional framework of Ontario post-secondary institutions. For example, is the idea of "The University of Ontario"—as recommended by the Spinks' Committee—dead?* If not, how would it fit into the general framework of the post-secondary educational system in Ontario? If it is dead, are the arguments that led to its recommendations still valid?

**Report to the Committee on University Affairs and the Committee of Presidents of Provincially-Assisted Universities* of the Commission to Study the Development of Graduate Programmes in Ontario Universities, Toronto, 1966, p. 80.

What about the role and jurisdiction of the already existing institutions and their associations? Should we rely upon voluntary cooperation both among similar institutions and between the various kinds of institutions? What should be the role of professional and interest organizations–e.g., the role of faculty and student associations? How should conditions of employment in post-secondary institutions be arranged?

Structures and organizations are only one aspect of the problem facing us. Of equal importance are the questions pertaining to the jurisdiction of direct governmental involvement and to the kind of policies pursued by the administrative structures within their jurisdiction. There are two considerations affecting the extent of government jurisdiction. One is a matter of administrative efficiency: how to reconcile the forces of centralization with those of decentralization. Here the need for control of policy matters affecting public interest must be weighed against the bureaucratic propensity to confuse control with direct administration. Secondly, there is always the danger that the centralized machinery will choke to death the very purposes for which the institutions have been established. It will be disastrous if, in our attempts at coordinating, planning, and accountability, we were led to the imposition of bureaucratic rationality and uniformity upon what we like to think is a vital and diverse enterprise.*

Formula Financing and Master Plan

Perhaps there are some policies that would lessen the centralizing bureaucratic danger. For example, it seems fairly clear that the employment of formula financing can achieve considerable cost control without any direct budgetary–and thus bureaucratic–review. There is little doubt that the employment of formula financing in Ontario has already demonstrated its virtues both to the government and to the universities by putting a brake on cost escalation without resorting to the unhappy and unnecessary line-by-line budgeting procedure of many state systems in the United States. But while formula financing prevents financial irresponsibility and assures equitable and sufficient distribution of public funds, it does not guarantee desirable future developments; it merely pays for services delivered. And it is in the nature of all institutions to rely upon established programmes and guaranteed support rather than to risk possible losses through innovations.

One way to correct this deficiency in formula financing without destroying its effectiveness is to develop a master plan covering all post-secondary institutions in Ontario and use formula financing within the broad outlines of such a plan. Indeed, one of the most promising avenues which the Commission would like to explore is the possibility of developing such a master plan. But before doing so, the nature and characteristics of such a plan should be thoroughly debated. Too often the use of a "master plan" has led to rigidities and even greater bureaucratic control than was the case previously. Obviously, in such cases, the very purpose of planning was defeated by the straitjacket effect of the master plan. What, then, should be the content of a master plan? How detailed, how structured and how enforced should such a plan be? And how should it be developed?

It should also be realized that the development of such a plan seldom results in an immediate reduction of costs; what it does do, however, is prevent future unwarranted expenditures, provide for better satisfaction of future needs and avoid raising false hopes. Frequently, also, many call for better planning in the hope–at times even articulated–that such activities will free us from making some very difficult choices and avoid conflicts. This is a false hope. At best, planning facilitates the resolution of these conflicts by providing a procedure for such resolution. But the decisions still have to be made.

An illustration of both the difficulties of planning and of the need for articulated policies is the question of selection, or screening, of students for the different kinds of post-secondary institutions. On what basis should we advise and counsel our students to make decisions in this area and it is an unshakeable conviction of the Commission that advice and counsel are the appropriate means for informing the individual of the possibilities before him; the decision must rest with him alone. It is not at all certain that the series of tests and examinations that now form the basis for our selection process are the only ones possible or even desirable. One of the problems with our selection mechanism is that it tends to enforce any institutional rigidities that have crept into our system. It is clear that the selection mechanism is devised to help the *institutions* not the students. And, of course, there is the whole problem of relating academic and intelligence tests to socio-economic factors.

This particular problem may have some urgency in it. With the high schools moving towards unstructured curricula and abandoning channelling of students into rigid streams; with the possible elimination of Grade 13 and of Departmental Examinations–the preconditions and guideposts of the past selection process–the question of selection and admission policy will have to be dealt with as soon as possible. It is dubious whether replacement of the old Departmental Examinations by admission tests would be the best solution. Keeping in mind our desire to make the whole post-secondary educational structure as flexible and as open to mobility as possible, how then should we advise our students?

Planning, formula financing and selection procedures are only some of the policies that complement any administrative organization. In the final analysis, however, the basic problem lies neither with the administration nor policies but with the kind of educational institutions we wish to have. Although there has been a great deal of discussion recently about the "role of the university (or college)" in our society, there is not much evidence that some of the tougher issues have been faced in earnest. Behind and below the philosophical issues lie such important questions as: Is there a difference between universities and community colleges? And, if so, what are these differences? Are we not, for example, in our attempt to differentiate community colleges from universities, running the risk of creating a "binary" system of post-secondary education–a system that will accentuate rather than diminish the phony prestige differentiation? And how do we really solve the problem that links professional organizations, educational institutions, and

*cf. The experience of European universities as described by Joseph Ben-David in *Fundamental Research and the Universities: Some Comments on International Differences*, O.E.C.D., Paris, 1968, especially pp. 45-46 and 90.

the certification process into such a seemingly unbreakable chain? Are there no arguments for increased flexibility within each occupational structure—and if so, should this not be reflected in our educational structures? How, in fact, can our desire for specific functions and flexibility be accommodated at the same time?

Within the issue of the administrative structure of post-secondary education, therefore, hide a number of other issues: the functions and purposes of institutions; the policies and structures of government bodies dealing with post-secondary education; and, the interplay not only of the institutions and the government but of all other segments of our society directly affected by post-secondary education: industry, professional organizations, other government bodies, etc. And because it affects them all, we hope that they will all help us find solutions not only to the issues discussed in this document but also to those posed in our opening section.

Members of the Commission

David Black
J. M. S. Careless
William Cherry
D. O. Davis
John J. Deutsch
Reva Gerstein
J. V. O. Kelly
John S. Kirkaldy
William Ladyman
Hugh L. Macaulay
William Newnham
Edna Tietze
Douglas Wright, Chairman.

B. B. Kymlicka, Secretary
and Director of Research



COMMISSION ON POST-SECONDARY EDUCATION IN ONTARIO

505 University Avenue, Suite 203, Toronto, Ontario.

Terms of Reference

A Commission on Post-Secondary Education in Ontario is appointed, effective April 15th, 1969, to advise the Minister of Education and Minister of University Affairs under the following terms of reference:
It shall be the responsibility of the Commission:

1 To consider, in the light of present provisions for university and other post-secondary education in Ontario, the pattern necessary to ensure the further effective development of post-secondary education in the Province during the period to 1980, and in general terms to 1990, and make recommendations thereon.

2 In particular, but not to the exclusion of other matters, to study and make recommendations on:
*the educational and cultural needs of students to be met at the post-secondary level in Ontario, including adult and continuing education;
*the patterns of student preference and demand in post-secondary education, especially as they are influenced by social and economic factors and in the light of possible changes in primary and secondary education;
*the number of students for whom provisions should be made in various types of institutions and programmes;
*the type, nature and role of the institutions required to meet the educational needs of the Province with particular reference to existing institutions and their ability to meet present and future demands;
*the facilities required to meet needs, including specialized facilities such as research laboratories, libraries, computer facilities, etc.;
*the need for and nature of centralized or shared facilities and services;
the functions and interrelations of the bodies and institutions involved in the administration and development of post-secondary education;
*the principles that should govern the transfer of students among different types of institutions;
*the costs, allocation of resources and methods of financing for post-secondary education in Ontario as related to the attainment of equality of educational opportunity and as related to the resources of the Province.

3 To provide full opportunity for all interested individuals and organizations to express opinions and offer discussion on both broad and specific issues related to the development of post-secondary education in Ontario. To ensure the attainment of this objective, the Commission should invite written briefs, hold public hearings and publish the results of studies and recommendations initially in draft form so as to generate public comment and discussion.

1. Why do we keep piling one year of schooling after another upon our students? Why is it necessary to have up to twenty years of continuous schooling. Why not break it up and, if necessary, space the years over a lifetime? What, indeed, are the emotional and social costs we are imposing upon our youth and ourselves when we, in fact, "conscript" them into our educational institutions (or, as some observers have it, "minimum security prisons") for so many years? By tolerating and encouraging forms of master–apprentice and officer–cadet types of relationships for young men and women in our educational institutions, are we not doing something to our social fibre as well?

2. Why is it necessary to assume that "learning" must take place only when institutionalized? Why would it not be possible to have, in place of segregated and fragmented institutions, a plethora of educational services available to all, at any age? Is going to x number of theatre performances less "academic", less for "credit", than attending one course in English offered by a university or a college teacher? Is "research" possible only at the graduate level?

3. Why should professional associations be allowed to stipulate formal educational requirements instead of administering tests regardless of educational backgrounds? Why should there be any formal links between educational requirements and occupations? Why, indeed, do we use degrees and diplomas for certification purposes? And if we must, why not issue such degrees and diplomas for only a limited period–say for five or ten years? After all, why should one certification last for a whole lifetime?

4. Is there any justification for the "academic year"? Do we still believe that students must go back to the farms to help with the harvest–hence the need for free summers? Why is the trimester the only alternative? Why not two six-month periods of schooling?

5. What are the true implications of universality for post-secondary education? Even if it is assumed that universality does not mean attendance by all but merely an equal opportunity of access for all, how "far up"–for how many years–should this be? All the way to the Ph.D? Why should society invest this kind of money in one person and not in another? Merely because one is being "educated"?

6. Do our post-secondary institutions really contribute to a better, fuller, life? Or should we, perhaps, be asking the same questions about "more" education as are beginning to be asked about "greater" economic growth?

It is dubious whether the Commission will ever arrive at answers to these questions; it is equally questionable whether any reasonable and realistic answers can be found by considering merely the financial and organizational issues, important though they may be. But if we are to have a debate over post-secondary education, it should be on issues that are fundamental to the quality of life in Ontario. Only after a basic appreciation of the present reality and beliefs can we be prepared not only to anticipate the inevitable but also to facilitate the desirable.

Finally, it is clear that if the Commission is to be at all successful in its task, it must have the help of the people of Ontario. It is our hope that via briefs, public hearings and other fact finding, Ontario citizens will engage in a fruitful public debate with the Commission. Our Interim Statement is meant as an invitation to such a debate.

Annexe E
Documents de travail

Certification and Post-Secondary Education, Applied Research Associates. Description et évaluation critique des avantages et des carences du système actuel d'autorisation en Ontario. On propose un cadre systématique dans lequel les fonctions légitimes de l'autorisation sont identifiées et les répercussions sur l'individu, le système éducatif et la communauté, évaluées.

Cost and Benefit Study of Post-Secondary Education in the Province of Ontario, School Year 1968-1969, Systems Research Group, Inc. Etude économique de l'éducation postsecondaire d'après une analyse quantitative des coûts, des bénéfices et des retombées des investissements. L'étude développe trois modèles différents afin d'analyser ces trois aspects distincts mais reliés de l'éducation postsecondaire. La possibilité de simulation de ce système analytique permet de l'utiliser pour des expériences basées sur des hypothèses et des paramètres différents.

Education and Employment of Arts and Science Graduates: The Last Decade in Ontario, E. B. Harvey, Institut ontarien des études sur l'éducation. Etude sur les expériences professionnelles d'un échantillonage de diplômés en arts et sciences choisis parmi les diplômés de quatre universités ontariennes. Les étudiants diplômés des années 1960, 1964 et 1968 ont été interrogés pour déterminer dans quelle mesure ils jugeaient que leur éducation avait été une préparation à leur activité professionnelle, quelle expérience ils avaient eue dans le domaine de l'éducation et de quelle façon s'était passée leur entrée sur le marché du travail après l'obtention de leur diplôme.

Financing Post-Secondary Education, Systems Research Group, Inc. Etude sur les différents modes de financement de l'éducation postsecondaire avec analyse de leurs répercussions éventuelles sur l'importance et la nature de la demande de places dans les institutions postsecondaires.

Guidance, Hickling-Johnston Limited. Cette étude est une évaluation des résultats obtenus avec les installations et les programmes actuels de consultation et d'orientation en Ontario.

Legal Education in Ontario, 1970, Andrew Roman and Associates. Etude détaillée des problèmes qui se posent à l'enseignement du droit en Ontario aujourd'hui avec une insistance particulière sur le niveau supérieur au LL. B.

Libraries and Information Storage and Retrieval Systems, Kates, Peat, Marwick and Company. Description des installations actuelles des bibliothèques et autres moyens de stockage et de récupération de l'information en Ontario, avec évaluation des implications de l'évolution technologique sur l'organisation et l'utilisation futures de ces installations.

Manpower Forecasting and Educational Policy, J. Holland, S. Quazi, F. Siddiqui et M. Skolnik, Institut ontarien des études sur l'éducation. Etude pour savoir sans quelle mesure il est socialement désirable et techniquement possible de tenir compte des prévisions sur les besoins de main-d'oeuvre pour formuler une politique de l'éducation. Une partie de l'étude nous présente des données sélectionnées sur la main-d'oeuvre hautement qualifiée en Ontario, illustre avec des exemples détaillés la méthodologie des prévisions et fait des prévisions sur les besoins en main-d'oeuvre hautement spécialisée jusqu'en 1990 en tenant compte d'un certain nombre de suppositions sur le taux de croissance du rendement, les tendances des coefficients professionnels et autres facteurs économiques pertinents. Une autre partie de l'étude est consacrée à la méthodologie des prévisions en matière de fréquentation des universités et collèges et nous présente des prévisions basées sur les matrices de transfert et les taux de participation.

Manpower Retraining Programs in Ontario, Sterling Institute Canada Limited. Description et

évaluation critique des programmes actuels de recyclage de la main-d'oeuvre en Ontario. Des solutions de rechange à ces services sont proposées.

The Ontario Colleges of Applied Arts and Technology, Systems Research Group, Inc. Evaluation des fonctions et des rôles actuels et futurs possibles des collèges des arts appliqués et de technologie de l'Ontario par rapport aux besoins de la province en matière d'éducation postsecondaire.

Organization of the Academic Year, Woods, Gordon and Co. Description des options possibles dans l'organisation de l'année scolaire et étude de leurs mérites respectifs. Les répercussions des diverses solutions sur les frais d'exploitation et les immobilisations de l'éducation postsecondaire sont explorées au moyen de l'ordinateur.

Les possibilités d'éducation postsecondaire pour la population francophone de l'Ontario, Ronald B. D'Costa Université d'Ottawa. Etude de la population francophone de l'Ontario, de ses origines, de son importance et de sa nature actuelle, de ses caractéristiques socio-économiques. Tous ces facteurs sont étudiés en regard des facilités qui existent en Ontario dans le domaine des institutions postsecondaires de langue française ou bilingues.

Post-Secondary Educational Opportunity for the Ontario Indian Population, Environics Research Group. Bien que ne prétendant ni représenter l'opinion des Indiens d'Ontario sur la question, ni définir des objectifs pertinents qu'ils pourraient se donner, cette étude regroupe des renseignements appropriés sur les possibilités d'éducation dont disposent les Indiens et examine certaines des options grâce auxquelles la politique du gouvernement pourrait mieux répondre aux besoins que les Indiens se sont eux-mêmes définis en matière d'éducation.

Professional Education: A Policy Option, Applied Research Associates. Examen de la nature spéciale et des problèmes de la formation professionnelle en Ontario. Le cadre théorique qui y est élaboré cherche à relier les intérêts pertinents de l'individu, ceux des associations professionnelles et des secteurs professionnels de la communauté scolaire à ceux de la communauté ontarienne dans son ensemble, dont font partie les individus comme les associations professionnelles, dans le but de détecter les dissemblances qui pourraient être réduites par une nouvelle politique sur l'éducation professionnelle.

The Production of Scientific Knowledge in Ontario Universities: An Overview on Problems, Anthony H. Smith, université de Toronto. Etude des conséquences de l'organisation universitaire sur la conduite et la nature de la recherche ainsi que de celles du financement de la recherche sur la structure des institutions où l'on y procède.

Some Economics of Post-Secondary Education — A Critical Review, Systems Research Group, Inc. Etude générale non technique de la documentation sur les facteurs économiques de l'éducation postsecondaire, avec une attention particulière aux facteurs coûts.

Social Reporting and Education Planning: A Feasibility Study, les commissaires J. S. Kirkaldy et D. M. Black. Cette étude a pour origine les efforts du Comité de recherche en vue de formuler les termes d'un contrat d'une étude analytique de l'éducation postsecondaire au cours de laquelle les membres ont acquis la conviction que la plupart des aspects problématiques et intéressants du sujet ne pouvait entrer dans le cadre d'une étude coût-bénéfice conventionnelle. Cette étude de viabilité examine les possibilités de traiter les retombées de l'éducation, en reconnaissant que les bénéfices sociaux ne peuvent s'isoler de l'ensemble des services de bien-être. Cette étude élabore un "compte rendu social global" en (1) élucidant les problèmes théoriques et méthodologiques du compte rendu social; (2) en établissant un rapport social soulignant les éléments éducatifs et (3) en indiquant les besoins de données, les agences contributives et les locaux pour la production d'un tel rapport.

The Utilization of Electronic Technology in Post-Secondary Education in Britian and West Germany, N. McLean. Description et analyse critique de l'expérience de l'université ouverte de Grande-Bretagne ainsi que de *Telekolleg, Funkolleg* et de *l'Institute for Remote Studies* d'Allemagne de l'Ouest. L'histoire, les aspects financiers et les problèmes de fonctionnement sont examinés et certaines de leurs implications sur les développements futurs possibles en Ontario sont discutées.

Annexe F

Audiences publiques

Avant la publication du Projet de rapport

Toronto	12 novembre 1970
Sudbury	9 décembre 1970
St. Catharines	14 décembre 1970
London	16 décembre 1970
Sault Ste. Marie	11 janvier 1971
Timmins	13 janvier 1971
North Bay	18 janvier 1971
Peterborough	20 janvier 1971
Oshawa	25 janvier 1971
Barrie	7 mars 1971
Toronto	24 mars 1971
Kitchner	ler avril 1971
Hamilton	6 avril 1971
Kingston	15 avril 1971
Toronto	16 avril 1971
Windsor	20 avril 1971
Sarnia	22 avril 1971
Guelph	27 avril 1971
Ottawa	29 avril 1971
Kenora	4 mai 1971
Thunder Bay	5 mai 1971
Cornwall	11 mai 1971
Toronto	13 mai 1971
Toronto	14 mai 1971
Toronto	26 mai 1971

Après la publication du Projet de rapport

Toronto	28 février 1972
Ottawa	ler mars 1972
Thunder Bay	6 mars 1972
Sudbury	8 mars 1972
London	20 mars 1972
Toronto	22 mars 1972
Toronto	23 mars 1972
Toronto	27 mars 1972
Toronto	6 avril 1972
Toronto	4 mai 1972
Toronto	8 mai 1972
Toronto	15 mai 1972
Sudbury	23 mai 1972

Annexe G

Mémoires présentés à la Commission

Numéro du Mémoire	Auteur
001	Bill Barill and Tom Dean, University of Western Ontario, London
002	H. J. Dost, Thunder Bay
003	Confederation College of Applied Arts and Technology, Thunder Bay
004	Edward B. Champagne, M.D., Montreal
005	Committee of Presidents of the Colleges of Applied Arts and Technology of Ontario
006	Ryerson Polytechnical Institute, Toronto
007	W. A. Cormack, Port Credit
008	George E. Cross, Waterloo
009	The Church-Related Institutions of Ontario
010	The Simcoe College Foundation, Orillia
011	Alan M. Thomas, Ph.D., Ottawa
012	The Theological Colleges of Ontario, Willowdale
013	Withdrawn
014	Educational Television and Radio Association of Canada, Toronto
015	St. Lawrence College of Applied Arts and Technology, Kingston
016	Earl Naismith, Belleville
017	A Committee of the Faculty of Sheridan College, Brampton

Numéro du Mémoire	Auteur
018	Maurice R. Hecht, University of Toronto, Toronto
019	A Group of Students in a College of Applied Arts and Technology
020	The Canadian Manufacturers' Association, Ontario Division, Toronto
021	F. H. Koch, Kingston
022	Council of the International Centre, Queen's University, Kingston
023	Various Segments of the Lakehead University Community, Thunder Bay
024	Howard D. Fine, Thunder Bay
025	William E. McLeod, Sudbury
026	The Association of Professional Engineers of the Province of Ontario, Toronto
027	Durham College of Applied Arts and Technology, Oshawa
028	St. Catharines New Democratic Party Association, St. Catharines
029	University of Sudbury, Sudbury
030	Professional Librarians of Lakehead University and Confederation College, Thunder Bay
031	David W. Menear, Althouse College of Education, London

Numéro du Mémoire	Auteur
032	N. L. Nicholson, Althouse College of Education, London
033	W. Brown, B. N. Crosby, M. H. Swain, London
034	London Public Library and Art Museum, London
035	Director of Continuing Education and Student Affairs on Behalf of Cambrian College, Sudbury
036	Ernest Stabler, Dean, Althouse College of Education, London
037	A. B. Atkinson, London
038	Orville Eadie, London
039	Albert Cyr, Sudbury
040	F. E. Crowe, S.J., President, Regis College, Willowdale
041	Wilma B. Bolton, London
042	David Verdun, London
043	Freda MacDonald, Adult Basic Education School, London, and Beryl Treloar, London Council for Adult Education, London
044	René Romain Roth, Department of Zoology, University of Western Ontario, London
045	London Council for Adult Education, London
046	Gary Hutchison, P.Ag., and C. E. McNinch, P.Ag., Guelph
047	J. F. Hilliker, Thunder Bay
048	Gord MacKay, London
049	William Westmiller, Kingston
050	Niagara Regional Library System, St. Catharines
051	The Lincoln County Board of Education, St. Catharines

Numéro du Mémoire	Auteur
052	Emlyn Davies, President, Huntington University, Sudbury
053	Edward F. Sheffield, Toronto
054	Secondary School Teachers of the Sault Ste. Marie Division of the Ontario Secondary Schools Teachers' Federation, Sault Ste. Marie
055	Sault Ste. Marie Board of Education, Sault Ste. Marie
056	Franco-Ontarians of North Bay, North Bay
057	Sault Ste. Marie and District Chamber of Commerce, Sault Ste. Marie
058	Committee for the Establishment of a University College in the Porcupine Area, Cochrane
059	Northern College of Applied Arts and Technology, Timmins
060	The Principal's Executive Committee of the Sault Ste. Marie Campus of Cambrian College, Sault Ste. Marie
061	A. H. Rose, Sault Ste. Marie
062	Sault Ste. Marie Public Library Board, Sault Ste. Marie
063	Phyllis D. Hamilton, Sir Sandford Fleming College, Peterborough
064	The Nipissing Board of Education, North Bay
065	The Education Committee of Local Union 2251, United Steel Workers of America, Sault Ste. Marie
066	Eleanor Harman, Toronto
067	The Board of Governors of Nipissing College, North Bay
068	K. Rudderham, and R. Steadman, Cambrian College of Applied Arts and Technology, North Bay
069	J. B. Swinton, Thunder Bay

Numéro du Mémoire	Auteur
070	G. H. Robertson, Sir Sandford Fleming College, Peterborough
071	Solanges Foy, Thérèse Robert, Laura Charron, North Bay
072	Orillia Public Library Board, Orillia
073	Helen Carscallen, Priscilla Cole, Gloria Quinlan, Alfred Reimers, Thelma Rosen, Marion Royce, Sonja Sinclair, Sylvia F. Campbell, York University, Downsview
074	Peterborough County Board of Education, Peterborough
075	John P. Martyn, St. Peter's High School, Peterborough
076	Catherine M. Brown, Barrie
077	Ronald J. Mackenzie, Barrie
078	Barrie Public Library, Barrie
079	Walter Pitman, MPP, Peterborough
080	Peterborough Labour Council, Peterborough
081	The Ontario County Board of Education, Oshawa
082	The University Women's Club (CFUW), Barrie
083	Students' Council, Northern College of Applied Arts and Technology, Timmins
084	Rotary Club of Timmins, Timmins
085	D. A. R. Bradshaw, The Confederation College of Applied Arts and Technology, Thunder Bay
086	Douglas J. M. Bullied, Oshawa
087	A. Bradford, Orillia
088	Peterborough Progressive Conservative Policy Committee, Peterborough
089	The Grey County Board of Education, Markdale

Numéro du Mémoire	Auteur
090	The Rotary Club of the City of Barrie, Barrie
091	Le Collège de Hearst, Hearst
092	Withdrawn
093	Department of Adult Education, The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto
094	R. Moynan, Vice-Chairman, Cambrian College Board of Governors; Chairman, Campus Planning Committee, North Bay College Education Centre, North Bay
095	Murray A. Hewgill, Ph.D., Cambrian College, North Bay
096	Dr. J. W. Trusler, Chairman, Nipissing College Board of Governors, North Bay
097	Trustees of the Peterborough County Board of Education, Peterborough
098	Joyce Mackenzie, Peterborough
099	Florence Butt and Irene Ip
100	Sir Sandford Fleming College Students, Peterborough
101	Allan Ironside, Past Chairman, Orillia Historical Society, Orillia
102	The Institute of Chartered Accountants of Ontario, Toronto
103	Dr. Dell, Peterborough
104	Ontario Library Association, Toronto
105	Oshawa and District Labour Council, Oshawa
106	The Council of the Corporation of the Town of Whitby, Whitby
107	City of Oshawa, Oshawa
108	Canadian Book Publishers' Council, Toronto
109	H. J. Stanford, Ph.D., Trent University, Peterborough

Numéro du Mémoire	Auteur
110	Toronto Public Library Board, Toronto
111	Hugh R. Innis, Agincourt
112	H. M. Good, Queen's University, Kingston
113	The Central Ontario Joint Planning Board, Oshawa
114	The Ontario Council of Deans of Medicine, Hamilton
115	The Ontario Association of Certified Engineering Technicians and Technologists, Toronto
116	Arthur Stinson and Alan Clarke, Ottawa
117	The Department of Philosophy, St. Michael's College, Toronto
118	Canadian Institute of Management, National Council, Toronto
119	Ric Careless, Victoria, B.C.
120	William Ready, M.A., M.L.S., Dip.Ed., University Librarian and Professor of Bibliography, McMaster University, Hamilton
121	A. P. Backler, Oshawa
122	Discovery Theatre, Toronto
123	Jean Good, Toronto
124	Institute of Canadian Bankers, Montreal
125	Group of Instructors at The School of Technology, Algonquin College of Applied Arts and Technology, Ottawa
126	M. Schneider, Kindergarten Teacher, Oxbow Park School, Stayner
127	Bruce Rusk, William Tooley, Edward Waitzer, Toronto
128	The Executive Committee of the Faculty Association, University of Western Ontario, London

Numéro du Mémoire	Auteur
129	Sub Committee on Research and Planning of the Committee of Presidents of Universities of Ontario, Toronto
130	J. Bromstein, B.A., M.Sc.Ed., Dundas
131	Committee of the Faculty of Georgian College of Applied Arts and Technology, Barrie
132	Barrie Art Club, Barrie
133	The Staff of the Owen Sound Collegiate & Vocational Institute, Owen Sound
134	G. F. Martin, Oakville
135	D. S. Pryke, Stratford
136	Richard G. Capling, Ancaster
137	James B. Schneider, Paris
138	The Board of the Lake Erie Regional Library System, London
139	Faculty, St. Mary's School of Nursing, Kitchener
140	The Canadian Federation of University Women, Windsor Club, Windsor
141	Barrie and District Association for the Mentally Retarded, Barrie
142	Heather Meadows, Geoff Kingate, Ev. Humphries, York University, Downsview
143	Ontario Institute of Agrologists, Woodstock
144	R. C. Quittenton, Windsor
145	M. Freedman, State University of New York at Buffalo, Buffalo, U.S.A.
146	W. C. Easton, Burlington
147	Hamilton Y.W.C.A., Hamilton
148	Stratford Horticultural Society, Stratford
149	Dennis M. McCartin, Windsor
150	Dominic Cardillo, Kitchener

Numéro du Mémoire	Auteur
151	G. F. Atkinson, University of Waterloo, Waterloo
152	Students of St. Mary's School of Nursing, Kitchener
153	Ross H. Hall, McMaster University, Hamilton
154	L. Lehtiniemi, Conrad Grebel College, Waterloo
155	Ontario Region of the Canadian Conference of University Schools of Nursing, London
156	Jane Rodd, Guelph
157	Ann Redwood, Patricia Dobson, Margaret Day, Conestoga College of Applied Arts and Technology, Waterloo
158	Peter Padbury, University of Waterloo,
159	Stratford Chamber of Commerce, Stratford
160	Ontario Secondary School Teachers' Federation, Toronto
161	Peter B. Mason, Kitchener
162	Brantford Regional Chamber of Commerce, Brantford
163	Gordon G. Kelly, Algonquin College of Applied Arts and Technology, Ottawa
164	McMaster University School of Nursing, Hamilton
165	W. E. Nevitt, Hamilton
166	Mike O'Dwyer, Al Rimmer, Paul Stacey, Chuck Stoody, Murray Noll,
167	Association of Canadian Commercial Colleges (Ontario Region), Belleville
168	Students of St. Joseph's School of Nursing, Hamilton
169	Hamilton Civic Hospital School of Nursing, Hamilton and District School of Nursing, McMaster University School of Nursing, St. Joseph's School of Nursing, Hamilton

Numéro du Mémoire	Auteur
170	Bevis Miles, Mohawk College of Applied Arts and Technology, Hamilton
171	Patrick Doran, McMaster University, Hamilton
172	The Inservice Committee of Kitchener, Waterloo, Galt and Guelph, Kitchener
173	W. Giverin, Preston
174	John Buttrick, York University, Downsview
175	Ontario Council of University Directors of Physical Education, Kingston
176	C. R. MacLeod, Windsor
177	Harold Barnett, Queen's University, Kingston
178	Faculty of St. Joseph's School of Nursing, Hamilton
179	W. J. Carey, Hamilton
180	The Hamilton and District School of Nursing, Hamilton
181	W. G. Breck, Queen's University, Kingston
182	Kingston and District Council for Continuing Education, Kingston
183	Midwestern Regional Library System, Kitchener
184	Faculty of Hotel Dieu of St. Joseph School of Nursing, Windsor
185	Patrick Riley, Queen's University, Kingston
186	Grace Hospital School of Nursing, Windsor
187	Chatham Chamber of Commerce, Chatham
188	R. S. Devereux, Windsor
189	The Recreationist's Association of West Central Ontario, Guelph
190	Chatham Public Library Board, Chatham
191	Canadian Bureau for International Education, Ottawa

Numéro du Mémoire	Auteur
192	The Student Services Division, St. Clair College of Applied Arts and Technology, Windsor
193	Raymond L. Meyer, Dean, Algonquin College School of Business, Ottawa
194	Barbara F. Curry, Guelph; Norma Fieldhouse, Aubrey Hagar, Janice Legg, Kitchener
195	Ottawa Regional Council on Education in Health Disciplines, Ottawa
196	Undergraduate Studies Committee of the Philosophy Department of the University of Guelph, Guelph
197	Brantford and District Labour Council, Brantford
198	John F. Sullivan, Windsor
199	Faculty, Department of English, University of Guelph, Guelph
200	A group of employees, Alcan Canada Products, Kingston
201	Alma Mater Society, Queen's University, Kingston
202	K. G. Shoultz, et al, Algonquin College of Applied Arts and Technology, Ottawa
203	Peter F. Morgan, University of Toronto, Toronto
204	Faculty Regional School of Nursing, Brockville General Hospital, Brockville
205	T. D. Dawes, Kingston
206	David Morgan, Thunder Bay
207	Robert Johannson, Kitchener
208	Liaison Planning Committee, Ottawa-Carleton Area, Ottawa
209	Robert Irvine, Thamesford
210	Paul Blundy, Sarnia

Numéro du Mémoire	Auteur
211	The Extension Students Association, University of Ottawa, Ottawa
212	The Committee on the Economics of Higher Education, Carleton University, Ottawa
213	The Senior Adult Committee of the Board of Christian Education of the United Church of Canada, Toronto
214	Ozay Mehmet, University of Windsor, Windsor
215	James Martin, Windsor
216	Ridgetown College of Agricultural Technology, Ridgetown
217	R. C. Quittenton, Windsor
218	The Waterloo Chamber of Commerce, Waterloo
219	Arthur Bullied, Oakville
220	L. M. Hammond, Guelph
221	Prescott-Russell County Board of Education, Hawkesbury
222	Kitchener Public Library, Kitchener
223	Ronald Parsons, Wilkesport
224	F. R. Jones, Atikokan
225	Terry Hlady, Thunder Bay
226	Lambton County Roman Catholic Separate School Board
227	J. K. Howard, Sarnia
228	H. O. Hughes, Sarnia
229	R. M. MacIntosh, Toronto
230	Lakehead Regional School of Nursing Administration, Thunder Bay
231	Loyalist College, Belleville
232	Institute for Aerospace Studies, University of Toronto, Toronto

Numéro du Mémoire	Auteur
233	The Artisans' Guild of Hamilton, Hamilton
234	Ontario Provincial Library Council, Toronto
235	L'Association canadienne-française de l'Ontario (ACFO), Ottawa
236	E. S. Wybourn, L. J. Poirier, B. E. Curtis, T. E. S. Mather, A. E. Stinson, Ottawa
237	University of Toronto School of Nursing, Toronto
238	J. M. Steele, Fort Frances
239	Labour Council of Metropolitan Toronto, Toronto
240	Division 1 of the School of Graduate Studies, University of Toronto, Toronto
241	Ontario Council of University Librarians, Kingston
242	The Canadian National Institute for the Blind, Ontario Division, Toronto
243	Louise Colley, Guelph
244	Corporation of the Town of Ridgetown, Ridgetown
245	The Faculty Members of the Department of English at the University of Guelph, Guelph
246	The Board of Education for the Borough of York, Toronto
247	Ontario Council St. John Ambulance Association, Toronto
248	Association of Certified Survey Technicians and Technologists of Ontario, Toronto
249	D. I. Williamson, Ottawa
250	K. Bowles
251	Inter-Agency Council for Services to Immigrants and Migrants, Toronto
252	Staff of Atikokan High School, Atikokan
253	Fanshawe College, London

Numéro du Mémoire	Auteur
254	Jack Leavitt, Gordon Olafson, Alan Metcalfe, Windsor
255	W. D. Meikle, Toronto
256	Kates, Peat, Marwick & Co., Toronto
257	Association of Ontario Land Surveyors, Toronto
258	Sr. St. Michael Guinan, Toronto
259	Young Socialists, Toronto
260	The Board of Education for the Borough of Etobicoke, Etobicoke
261	Ontario Craft Foundation, Toronto
262	Joyce E. Denyer, Clarisse M. Henschel, Toronto
263	John Bowles, Guelph
264	The Ontario Committee, Communist Party of Canada, Toronto
265	Ontario Federation of Labour, Don Mills
266	Staff Members, Humber College of Applied Arts and Technology, Toronto
267	Canadian Memorial Chiropractic College, Toronto
268	Harold E. Stafford, Q.C., M.P., Ottawa
269	Cornwall Association for University Extension, Cornwall
270	Association canadienne-française, secteur est de l'Ontario, Hawkesbury
271	Town of Sioux Lookout, Sioux Lookout
272	J. A. Fraser, Kenora
273	The Kenora Advisory Committee to Confederation College, Kenora
274	Members of the Toronto Board of Education, Toronto
275	The Ontario Association for Continuing Education, Peterborough

Numéro du Mémoire	Auteur
276	Association for Part-Time Undergraduate Students, University of Toronto, Toronto
277	F. Vernon, Toronto
278	Centre for Christian Studies, Toronto
279	The Ontario Teachers' Federation, Toronto
280	The Royal Ontario Museum, Toronto
281	Graduate Student Union, University of Toronto, Toronto
282	Ontario Confederation of University Faculty Associations, Toronto
283	MetroDOC (Metropolitan Toronto Data Bank/Directory of Continuing Education), Toronto
284	S. Goldstein, Kingston
285	C. W. King, Thunder Bay
286	Roger Guindon, O.M.I., Ottawa
287	Ontario Hospital Association, Don Mills
288	Art Gallery of Ontario, Toronto
289	L'Association des enseignants franco-ontariens, Ottawa
290	The Ottawa Board of Education, Ottawa
291	P. J. Galasso, Ph.D., University of Windsor, Windsor
292	Thomas F. Shaffer, Toronto
293	E. B. Dabney, Ottawa
294	Ontario Recreation Society and the Society of Directors of Municipal Recreation of Ontario, Toronto
295	Cornwall and District Labour Council, Cornwall
296	Wolfgang Lilie, Willowdale
297	William Langdon, Mississauga

Numéro du Mémoire	Auteur
298	The Ontario Association of Certified Engineering Technicians and Technologists, Toronto
299	David B. Holmes, St. Thomas
300	Ontario Council, St. John Ambulance Association, St. John Ambulance Brigade, Toronto
301	Lakehead University Faculty Association, Thunder Bay
302	A. Allan Beveridge, Waterloo
303	Committee on the Location of the Next Medical School, Ontario Medical Association, Toronto
304	Canadian Library Association. Ottawa
305	W. Gerald Fulton, P.Eng., Brampton
306	R. J. Ward, Keewatin
307	Messrs. R. M. Carson, E. E. Ross, and Anderson, London
308	The Society of Industrial Accountants of Ontario, Hamilton
309	Ontario Department of Extension and Summer Schools, Peterborough
310	Peter D. Clark, Chatham
311	Joseph P. Crossman, London
312	W. Lee Hansen and Burton A. Weisbrod, Madison, Wisc., U.S.A.
313	John Stobo Prichard, M.B., F.R.C.P., Willowdale
314	Charles M. Carmichael, London
315	Keewatinung Institute, Toronto
316	World University Service of Canada, Toronto
317	Roger Taguchi, Toronto
318	The Board of Governors of Algonquin College, Ottawa

Numéro du Mémoire	Auteur
319	Brian Turnbull, Waterloo
320	Student Government of l'Ecole secondaire Saint-Laurent de langue française, Cornwall
321	J. E. McLachlen, Ottawa
322	St. Lawrence College, Cornwall
323	The Student Body, Hamilton and District School of Nursing, Hamilton
324	Oxford County Board of Education, Woodstock
325	Charles Abshez, Toronto
326	Canadian Council of Professional Engineers, Ottawa
327	Ontario Council of Regents for Colleges of Applies Arts and Technology, Toronto
328	Registered Nurses' Association of Ontario, Toronto
329	Students, University of Guelph, Guelph
330	Lynn McDonald, McMaster University, Hamilton
331	P. D. Hiscocks, Toronto
332	D. M. Hedden, Hamilton
333	Maya Etkin, Downsview
334	Ontario Chamber of Commerce, Toronto
335	W. V. Maclean, Toronto
336	V. Murgaski, Scarborough
337	Marvin R. Bloos, Kingston
338	Hugh R. Innis, Agincourt
339	John R. Cameron, Halifax
340	Jack A. Blyth, Mississauga

Numéro du Mémoire	Auteur
341	J. R. W. Whitehouse, Niagara College of Applied Arts and Technology, Welland
342	W. R. Martin, University of Waterloo, Waterloo
343	S. D. Neill, University of Western Ontario, London
344	John E. Creelman, Toronto
345	Carl Crawford, Brampton
346	Carl Crawford, Brampton
347	Trevor Lloyd, University of Toronto, Toronto
348	K. Purvis, Toronto
349	Faculty Association, University of Toronto, Toronto
350	Faculty of Medicine, University of Toronto, Toronto
351	The Group for Equal Rights at McMaster, McMaster University, Hamilton
352	Morris Bosey, Welland
353	The Ontario Association of Certified Engineering Technicians and Technologists, Toronto
354	David M. Stone, Windsor
355	College Council, Erindale College, University of Toronto, Toronto
356	Ontario Committee on the Status of Women
357	Inter-University Committee on Instructional Media
358	Walter Goffart, University of Toronto, Toronto
359	D. L. C. Maclachlan, Kingston
360	Chris Podmore, McMaster University, Hamilton
361	Council of Ontario Universities Committee on Student Aid

Numéro du Mémoire	Auteur
362	W. Gerald Fulton, Caledon East
363	Joe Quittner, Toronto
364	Faculty of Dentistry, University of Toronto, Toronto
365	Carleton University, Ottawa
366	Cornwall Association for University Extension, University of Ottawa, Ottawa
367	The Full-time Students, Cornwall campus, University of Ottawa, Ottawa
368	Extension Students' Association, University of Ottawa, Ottawa
369	Ottawa-Carleton Ad Hoc Committee on the Status of Women, Ottawa
370	Gerald B. Maher, President, Algonquin College of Applied Arts and Technology, Ottawa
371	l'Association canadienne-française de l'Ontario, (ACFO), Ottawa
372	D. A. J. Millar, Carleton University, Ottawa
373	Ontario Council of Regents for Colleges of Applied Arts and Technology, Toronto
374	Professor E. G. West, Carleton University, Ottawa
375	Association for Early Childhood Education, Ontario
376	Wallis Cousineau, and Reginald Sloan, Confederation College, Thunder Bay
377	F. Brent Scollie, Thunder Bay
378	Graduate Students, Department of Electrical Engineering, University of Toronto, Toronto
379	Jim Foulds, MPP, Thunder Bay
380	Le Centre des Jeunes de Sudbury Inc., Sudbury
381	Winslow A. Case, Sudbury
382	Laurentian University, Sudbury

Numéro du Mémoire	Auteur
383	l'Association canadienne-française de Sudbury, Sudbury
384	Maurice T. Regimbal, Sudbury
385	W. Lawrence Bryan, University of Toronto, Toronto
386	W. Giverin, Preston
387	B. A. Roberts, Trinity College, Toronto
388	Students' Union, Algonquin College of Applied Arts and Technology, Ottawa
389	Sheridan College of Applied Arts and Technology, Oakville
390	H. Adelman, York University, Downsview
391	Ontario Committee, Communist Party of Canada, Toronto
392	Ontario Committee on Student Awards, Toronto
393	Faculty of Medicine, University of Ottawa, Ottawa
394	Student Government, St. Clair College of Applied Arts and Technology, Windsor
395	Subcommittee of the University of Toronto Medical Society, University of Toronto, Toronto
396	St. Lawrence College of Applied Arts and Technology, Kingston
397	Labour Council of Metropolitan Toronto, Toronto
398	The Theological Colleges of Ontario, Willowdale
399	Students, Althouse College, London
400	P. D. Fleck, University of Western Ontario, London
401	E. Sarabura, Islington
402	Alma Mater Society of Queen's University, Kingston

Numéro du Mémoire	Auteur
403	London Council for Adult Education, London
404	Joan M. Vastokas, Trent University, Peterborough
405	Association of Student Award Officers of Ontario, Toronto
406	Association of Canadian Commercial Colleges, Ontario Chapter, Belleville
407	Lithuanian Canadian Community, London Branch, London
408	Institute of Chartered Accountants of Ontario, Toronto
409	W. John Bowles, University of Guelph, Guelph
410	Executive Council of the Glendon Student Union, Glendon College, Toronto
411	The Ad Hoc Committee on the Employment of Women at the University of Toronto, Toronto
412	Council of the Combined Departments of English, Trinity College, Toronto
413	E. Bruce Foden, Orangeville
414	Margaret MacKenzie, Reg.N., Director, Quo Vadis School of Nursing, Toronto
415	Esther Greenglass, Elaine Newton, Johanna Stuckey, Joan Stewart, and Margaret Watson, York University, Downsview
416	Graduate Students' Union, University of Toronto, Toronto
417	Ontario Federation of Labour, Toronto
418	Senate Committee on University Extension, University of Toronto, Toronto
419	Association of Canadian Commercial Colleges, Ontario Region
420	School of Nursing, University of Toronto, Toronto

Numéro du Mémoire	Auteur
421	R. T. Baddeley, St. Catharines
422	A. Wyatt, Niagara College of Applied Arts and Technology, Welland
423	Counsellor Education Department, The College of Education, University of Toronto, Toronto
424	The Ontario Teachers' Federation, Toronto
425	Jim Martin, St. Clair College of Applied Arts and Technology, Windsor
426	City of Woodstock, Woodstock
427	Kathleen Mailer, University of Western Ontario, London
428	Ad Hoc Committee of the Senate of the University of Western Ontario, London
429	C. C. Bigelow, University of Western Ontario, London
430	Principal and Board of Directors, Canterbury College, University of Windsor, Windsor
431	Ontario Arts Council, Toronto
432	S. E. Peterson, Queen's University, Kingston
433	Canadian Federation of University Women, Windsor Club, Windsor
434	John M. P. Hamilton, Sheridan College of Applied Arts and Technology, Oakville
435	Atkinson College Ad Hoc Committee, York University, Downsview
436	Arnold F. McKee, King's College, London
437	Ozay Mehmet, University of Windsor, Windsor
438	Union of Baltic Students, University of Western Ontario, London
439	Adult Basic Education School, London
440	Number not used
441	London Public Library Board, London

Numéro du Mémoire	Auteur
442	Ontario Department of Health, London
443	Ontario Institute of Agrologists, Hillsburgh
444	D. M. Hedden, McMaster University, Hamilton
445	John T. Moore, University of Western Ontario, London
446	John Cartwright, University of Western Ontario, London
447	N. L. Nicholson, Althouse College of Education, London
448	Two Students, University of Toronto, Toronto
449	A Group of Students, University of Toronto, Toronto
450	Raymond Kearns, Port Credit
451	Council of University College, University of Toronto, Toronto
452	Margaret Knittl, York University, Downsview
453	W. R. H. White, Richmond College, Milliken
454	Faculty Association, Brock University, St. Catharines
455	H. C. Campbell, Toronto Public Library, Toronto
456	S. E. Peterson, Queen's University, Kingston
457	The Ontario Soil and Crop Improvement Association, Toronto
458	The Senate, University of Guelph, Guelph
459	Office of the Deans, Erindale College, University of Toronto, Toronto
460	C. A. Ashley, University of Toronto, Toronto
461	Ernest Stabler, Dean, Althouse College of Education, London

Numéro du Mémoire	Auteur
462	Registered Nurses' Association of Ontario, Toronto
463	W. Michalski, Yarker
464	Brad Inwood, Brock University, St. Catharines
465	R. D. Campbell, Niagara College of Applied Arts and Technology, Welland
466	H. M. Good, Queen's University, Kingston
467	Catherine M. Brown, Barrie
468	The College of Nurses of Ontario, Toronto
469	Arthur Stinson, Algonquin College, Ottawa
470	David Jackson, University of Toronto, Toronto
471	The Chemical Institute of Canada, Ottawa
472	Jim Stark, Educorp, Toronto
473	Provincial Faculty Council, Colleges of Applied Arts and Technology of Ontario
474	Canadian Association of University Teachers, Ottawa
475	C. Peter M. Griffin, Humberside Collegiate Institute, Toronto
476	J. E. Thompson, University of Waterloo, Waterloo
477	Centennial College of Applied Arts and Technology, Scarborough
478	I. J. Giancarlo, Niagara College of Applied Arts and Technology, Welland
479	Fred Habermehl and Gail Hilyer, Niagara College of Applied Arts and Technology, Welland
480	Faculty of Medicine, University of Western Ontario, London
481	The Senate, University of Toronto, Toronto
482	St. Thomas Adult Education Centre (Retraining), Community Services, Fanshawe College, St. Thomas

Numéro du Mémoire	Auteur
483	Community Services, Fanshawe College, London
484	York University, Downsview
485	Faculty of Applied Science and Engineering, University of Toronto, Toronto
486	Ronald W. Dabor, Toronto
487	St. Lawrence College of Applied Arts and Technology, Kingston
488	H. O. Hughes, Lambton College of Applied Arts and Technology, Sarnia
489	G. H. Schleihauf, Niagara College of Applied Arts and Technology, Welland
490	J. H. Sword, Acting President, University of Toronto, Toronto
491	Arthur Buckland, St. Lawrence College of Applied Arts and Technology, Cornwall
492	R. A. King, P.Eng., Toronto
493	H. W. Arthurs, Osgoode Hall Law School, York University, Downsview
494	Robert Barnim, Toronto
495	Eugene C. Perry, Great Lakes Christian College, Beamsville
496	T. M. Kozminchuk, Runnymede Collegiate Institute, Toronto
497	Science Department, Cornwall Collegiate and Vocational School, Cornwall
498	Science Faculty, Sir Winston Churchill Secondary School, St. Catharines
499	G. E. Gracey, Listowel District Secondary School, Listowel
500	J. J. Kraetsch, St. Jerome's High School, Kitchener
501	Robert L. Land, Fellowes High School, Pembroke

Numéro du Mémoire	Auteur
502	H. J. Bruckman, Sandwich Secondary School, Windsor
503	William F. M. Haight, Central-Elgin Collegiate Institute, St. Thomas
504	Physics Department, Bathurst Heights Secondary School, Toronto
505	Paul Diebel, Walkerton District Secondary School, Walkerton
506	R. D. Hember, Applewood Heights Secondary School, Mississauga
507	Alcide Gour, French River District Secondary School, Noelville
508	H. J. Stanford, Trent University, Peterborough
509	Students, McMaster University, Hamilton
510	Student Administrative Council, Cambrian College of Applied Arts and Technology, Sudbury
511	Faculty of Engineering, Carleton University, Ottawa
512	R. H. MacLeod, Clarke Road Secondary School, London
513	J. Wishloff, Toronto
514	Peter Hopwood, Algonquin College of Applied Arts and Technology, Ottawa
515	Graduate Students, Department of Electrical Engineering, University of Toronto, Toronto
516	The Association of Professional Engineers of the Province of Ontario, Toronto
517	Margaret Reid, Toronto
518	Grace Buller, Provincial Library Service, Toronto
519	The University Women's Club of North York, Willowdale
520	J. W. Holland, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto

Numéro du Mémoire	Auteur
521	C. H. Coveney, Robert D. Cholette, F. H. Bragg, John D. Mundie, J. B. Sparling, Canadian Institute of Financial Planning, Toronto
522	Philip S. Corbet, University of Waterloo, Waterloo
523	Alan Earp, Brock University, St. Catharines
524	Ontario Confederation of University Faculty Associations, Toronto
525	W. W. Cruden, St. Lawrence College of Applied Arts and Technology, Kingston
526	M. L. Skolnik, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto
527	Ontario Association of Architects, Toronto
528	Sylvia F. Campbell, York University, Downsview
529	Faculty of Arts, York University, Downsview
530	B. Etkin, University of Toronto, Toronto
531	School of Nursing, University of Toronto, Toronto
532	Saint Paul University, Ottawa
533	University of Sudbury, Sudbury
534	Canadian Veterinary Medical Association, Ottawa
535	Beckie Barber and Frank Obljubek, Thunder Bay
536	Walter B. Carter, Atkinson College, Downsview
537	Ronald W. Dabor, Toronto
538	H. Griffin
539	Canadian Crossroads International, Toronto
540	Career Counselling and Placement Centre, University of Toronto, Toronto

Numéro du Mémoire	Auteur
541	Alan J. Clipshan, Park Street Collegiate Institute, Orillia
542	Committee of Presidents of Colleges of Applied Arts and Technology, Ontario
543	The Artisans' Guild of Hamilton
544	Faculty, The Public General Hospital School of Nursing, Chatham
545	United Community Services of Greater London, London
546	Academic Council of Ryerson Polytechnical Institute, Toronto
547	Staff of Northern College of Applied Arts and Technology, Timmins
548	Niagara College of Applied Arts and Technology, Welland
549	Advisory Committee on Diploma Education for Ridgetown College of Agricultural Technology, Ridgetown
550	Faculty of Medicine, Queen's University, Kingston
551	Eli N. Kedoury, P.Eng., Toronto
552	University of Waterloo, Waterloo
553	Waltera Van Gennip, Loretto Academy, Niagara Falls
554	H. S. Cobbledick, The District Secondary School, Leamington
555	Paul T. Holliday, University of Windsor
556	Psychology Department, University of Waterloo, Waterloo
557	J. W. Graham, University of Western Ontario, London
558	J. H. Buchner, General Panet High School, Petawawa
559	Frank J. Hopkins, General Panet High School, Petawawa

Numéro du Mémoire	Auteur
560	John M. Grainger, Hon. J. C. Patterson Collegiate Institute, Windsor
561	LeRoy K. Eid, Hon. J. C. Patterson Collegiate Institute, Windsor
562	W. H. Miller, Hon. J. C. Patterson Collegiate Institute, Windsor
563	I. Bonall, Hon. J. C. Patterson Collegiate Institute, Windsor
564	J. Matus, Hon. J. C. Patterson Collegiate Institute, Windsor
565	Science Department, Weston Collegiate Institute, Weston
566	Peter A. G. Anastasiades, William Lyon Mackenzie Collegiate, Downsview
567	David S. Cronan, University of Ottawa, Ottawa
568	A. Dreimanis, University of Western Ontario, London
569	Shelagh M. Pryke, The Stratford Central Secondary School, Stratford
570	Paul H. Penten, G. A. Krobach, J. H. Henry, W. Kay, Westdale Secondary School, Hamilton
571	Department of Microbiology, University of Guelph, Guelph
572	R. Richardson, Nelson High School, Burlington
573	Cal F. Baxter, H. B. Beal Secondary School, London
574	Science Teachers, Renfrew Collegiate Institute, Renfrew
575	John E. Nicholson, Runnymede Collegiate Institute, Toronto
576	Dwyer Sullivan, De La Salle Oaklands, Toronto
577	Margaret Parrish, and Mary M. Withey, University Women's Club, Mississauga

Numéro du Mémoire	Auteur
578	Department of Zoology, University of Toronto, Toronto
579	Provost of Trinity College, Toronto
580	Eric Bow, Provincial Library Service, Toronto
581	Virginia Walsh, Kleinburg
582	Department of History, York University, Downsview
583	Peter C. Swann, Royal Ontario Museum, Toronto
584	K. G. Watson, Westmount Secondary School, Hamilton
585	Science Graduate Students Association, University of Ottawa, Ottawa
586	William A. S. Hall, London
587	Faculty Association, McMaster University, Hamilton
588	Neil MacEwan, Hon. J. C. Patterson Collegiate Institute, Windsor
589	G. Harvais, Lakehead University, Thunder Bay
590	R. J. Christmas, Campbellford
591	Students' Administrative Council, University of Toronto, Toronto
592	Alan J. S. Ball, Brock University, St. Catharines
593	J. E. Macklin, Paris District High School, Paris
594	Ontario Council of University Librarians, Ottawa
595	David L. Martin, University of Ottawa, Ottawa
596	Bernard Grumet, Toronto
597	St. Lawrence College Student Government, Cornwall

Numéro du Mémoire	Auteur
598	B. G. Loughton, York University, Downsview
599	Science Staff, John McGregor Secondary School, Chatham
600	Association of Chairmen of Departments of English of Ontario Universities
601	R. H. Haynes, York University, Downsview
602	C. G. M. Smith, Northwestern Regional Library System, Thunder Bay
603	Division of Environmental Studies, University of Waterloo, Waterloo
604	J.-d'Auteuil Richard, S.J., University of Sudbury, Sudbury
605	Toronto Institute of Medical Technology, Toronto
606	J. M. R. Quistwater, Sheridan College of Applied Arts and Technology, Oakville
607	Gerry Hedley, Barrie
608	Ontario School Counsellors' Association, Mississauga
609	Task Force on Industrial Training of the Ontario Government, University of Ottawa, Ottawa
610	The Co-ordinators of Guidance Services For Metropolitan Toronto Schools, Etobicoke
611	Marjorie Reid, London
612	Marie-Therese Belanger, Vanier
613	The College of Physicians and Surgeons of Ontario, Toronto
614	Academic Staff Association, Carleton University, Ottawa
615	Mervyn Sprung, Brock University, St. Catharines
616	H. K. Malinowski, University of Guelph, Guelph

Numéro du Mémoire	Auteur
617	Irene Brownstein, Rockland Secondary School, Rockland
618	Ontario Medical Association, Toronto
619	David Potter, Ottawa
620	Catharine Parr Traill College, Trent University, Peterborough
621	Society of Graduate Students, University of Western Ontario, London
622	A. E. Beck, University of Western Ontario, London
623	Committee of Ontario Law Deans
624	Charles Abshez, Toronto
625	Council of Ontario Universities
626	C. P. Ind, St. Catharines
627	C. M. Christensen, Toronto
628	Graduate Students, Department of Geology, Carleton University, Ottawa
629	Marlis Skilton and concerned citizens, St. Catharines
630	Ontario Institute for Studies in Education, Toronto
631	Margaret Beckman, University of Guelph, Guelph
632	Research Committee, Board of Governors of Hearst College, Hearst
633	The University of Toronto Alumni Association, Toronto
634	Aesculapian Society, Queen's University, Kingston
635	J. E. Steele, University of Western Ontario, London
636	Committee of Heads of Departments of Biological Sciences in Ontario Universities
637	Ontario Universities Athletic Association

Numéro du Mémoire	Auteur
638	Ontario Universities' Council on Admissions
639	The Canadian Society for Mechancial Engineering
640	Engineering Alumni Association, University of Toronto, Toronto
641	University of Western Ontario, London
642	Council of The School of Graduate Studies and Research, Queen's University, Kingston
643	The Board of Trustees Brock University, St. Catharines
644	Gail C. A. Cook and David A. A. Stager, Toronto
645	Council of Deans of Arts and Science of Ontario Universities
646	Students of Centennial College, Scarborough
647	Faculty Council, Glendon College, Toronto
648	Council of Ontario Faculties of Medicine
649	A. G. Worthington, Trent University, Peterborough
650	The Senate, York University, Downsview
651	The Board of Governors, University of Waterloo, Waterloo
652	The Board of Governors York University, Downsview
653	Number not used
654	V. B. Cervin, University of Windsor, Windsor
655	V. W. Bladen, National Ballet School, Toronto
656	C. E. Semper, Sheridan College of Applied Arts and Technology, Oakville
657	Faculty of Medicine, McMaster University, Hamilton
658	Metropolitan Toronto Library Board, Toronto
659	Angela Han, Glendon College, Toronto
660	Members of Department of English, York University, Downsview
661	The Senate, Brock University, St. Catharines
662	A. G. Brook, University of Toronto, Toronto
663	A. N. Bourns and D. M. Hedden, McMaster University, Hamilton
664	Part-Time Students Executive, Trent University, Peterborough
665	Faculty Association, Queen's University, Kingston
666	A. S. Manera, Niagara College of Applied Arts and Technology, Welland
667	G. Power, University of Waterloo, Waterloo
668	H. R. S. Ryan, Queen's University, Kingston
669	University Women's Club, St. Catharines
670	The Association For Part-Time Undergraduate Students, University of Toronto, Toronto
671	Catholic Hospital Conference of Ontario, St. Catharines
672	Hans van der Slagt, Sir Sandford Fleming College, Peterborough
673	The Graduate Student Society, Queen's University, Kingston
674	Canadian Federation of University Women, Kitchener-Waterloo Branch, Waterloo
675	Ontario Student Affairs Association, York University, Downsview

Numéro du Mémoire	Auteur
676	Canadian University Counselling Association, Ontario Division, York University, Downsview
677	Ontario Council of University Libraries
678	Students' Council, Lambton College of Applied Arts and Technology, Sarnia
679	C. B. Dunham, University of Western Ontario, London
680	Bernard Trotter and Mario Creet, Queen's University, Kingston
681	Some members of the Faculty, Erindale College, Clarkson
682	Society of Industrial Accountants of Ontario, Hamilton
683	Wm. Langdon, Mississauga
684	Roger Fischler, Carleton University, Ottawa
685	Board of Stormont, Dundas and Glengarry County Library, Cornwall
686	Law Society of Upper Canada, Toronto
687	Georgian Bay Regional Library System Board, Barrie
688	Wm. S. Morris, Lakehead University, Thunder Bay
689	University and College Placement Association, Queen's University, Kingston
690	The Faculty Association, University of Western Ontario, London
691	Association of Mature and Part-Time Undergraduate Students, University of Waterloo, Waterloo
692	Senate, Faculties and Schools, Other Groups and Individuals, Queen's University, Kingston
693	Florence Coleridge, and Colleagues, Carleton University, Ottawa
694	Ontario Library Association, Toronto

Numéro du Mémoire	Auteur
695	Fred Wilson, L. W. Sumner, and Gail C. Wilson, University of Toronto, Toronto
696	Women's Study Action Committee, Queen's University, Kingston
697	Individual members of the Senate Committee on Scholarships and Student Aid, Queen's University, Kingston
698	Uxbridge Public Library Board, Uxbridge
699	The Senate Trent University, Peterborough
700	Ontario Council of Health, Toronto
701	E. Mark Goldstein, University of Ottawa, Ottawa
702	Congress of Canadian Women, Toronto
703	Juliette Allan, Dundas
704	R. P. Graham, Hamilton
705	C. D. Kent, London Public Library and Art Museum, London
706	Committee on Education, Canadian Society of Hospital Pharmacists, Ontario Branch, Ottawa
707	Board of Governors, University of Western Ontario, London
708	Marjorie Stone, University of Guelph, Guelph
709	Waterloo North Progressive Conservative Association, Waterloo
710	Academic Council, Sir Sandford Fleming College, Peterborough
711	D. C. Baird, Royal Military College of Canada, Kingston
712	P. K. Mutchler, Thunder Bay Public Library, Thunder Bay
713	The Senate, University of Windsor, Windsor
714	Stratford Shakespearean Festivel Foundation of Canada, Stratford

Numéro du Mémoire	Auteur
715	Southwestern Regional Library System, Windsor
716	G. W. B. Wheeler and Reuben Lando, Centennial College of Applied Arts and Technology, Scarborough
717	Deans and Directors of the Schools of Social Work in Ontario
718	l'Association canadienne-française de l'Ontario, (ACFO) Ottawa
719	Ad Hoc Committee of Department of Psychology, University of Windsor, Windsor
720	The Faculty of Applied Science, Queen's University, Kingston
721	Robert E. Pelz, Argyle, N.Y.
722	Committee of Ontario University Music Administrators
723	Canadian University Service Overseas, Ottawa
724	Staff Members of various Community Colleges
725	Bill Johnston, Niagara Falls
726	The Senate, Lakehead University, Thunder Bay
727	Faculty Association Executive, Lakehead University, Thunder Bay
728	The Council of The York Student Federation, York University, Downsview
729	North York Public Library, Downsview
730	Willis Newton, Metropolitan Separate School Board, Toronto
731	E. R. Zimmerman, Lakehead University, Thunder Bay
732	R. Candido, Lakehead University, Thunder Bay
733	J. F. Hilliker, Lakehead University, Thunder Bay

Numéro du Mémoire	Auteur
734	Ontario Association of Art Galleries
735	Ontario Student Liberals, Toronto
736	St. Clair College of Applied Arts and Technology, Windsor
737	Students' Administrative Council, University of Windsor, Windsor
738	Ministry of Education, Toronto
739	Committee of Ontario Deans of Engineering
740	The Canadian Manufacturers' Association, Ontario Division, Toronto
741	Northwestern Ontario School Counsellors' Association, Thunder Bay
742	A. L. Milloy, Board of Education for City of Toronto, Toronto

Annexe H
Remerciements

W. Armstrong
N. Arseneau
E. A. Black
P. Briffa
M. Buykes
M. Chapman
A. Churchman
J. Coley
J. Como
C. Cox
I. M. Ducharme
H. L. Dyck
S. J. Fawcett
M. Fiegehen
C. Fortin
J. L. Gariepy
E. D. Glor
E. Hammond
A. M. Harden
W. Hawkes
A. D. Heath
S. Holman
M. A. Jenkins
E. L. Kemp
B. B. Kymlicka
L. Lesynski
M. Mackay
D. M. MacKenzie
L. J. McCleary
H. C. McIntyre
J. T. McLeod
B. H. Morrison
M. Myers
L. D. Niemann
M. J. O'Dwyer
C. F. Pageau
E. A. Paul
D. Pierce
C. Purden
B. M. Rapp
K. J. Rea
L. R. Schaeffer
D. M. Sinclair
G. Smith
E. Storrier
A. L. Tepperman
E. Thorburn
M. Todd
D. Vander
D. Van Horn
B. E. Ward
B. Weinstock
R. West

